

LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL SEGUNDO GRADO

II.—CICLOS PRIMERO Y SEGUNDO.

La enseñanza secundaria tipo, tal como la soñamos, comprendería dos ciclos como en la mayor parte de los sistemas que existen actualmente. De estos dos ciclos:

El primero (once a catorce años) tendría una enseñanza común para todos, basada en una educación general del trabajo.

El segundo (catorce a diecisiete años) sería especializado, sus divisiones reflejarían las grandes divisiones de la economía contemporánea (primaria, secundaria, terciaria).

*El primer ciclo del secundario,
continuación del primario.*

Por razones demagógicas e «inflacionistas» bien características de nuestro tiempo, se coloca la educación de los niños de once a catorce años bajo la etiqueta «secundaria-primer ciclo», y yo mismo, para hablar el lenguaje de todo el mundo, continuaré empleando aquí esta expresión. Pero está muy claro, por el solo hecho de que se distingue un primero y un segundo ciclo, que la enseñanza secundaria verdadera no comienza hoy hasta el segundo ciclo. La enseñanza, «secundaria del primer ciclo»—cuando la escolaridad obligatoria media, en los países occidentales, pasa de los catorce años—es, en realidad, la continuación de la Enseñanza Primaria.

No se trata solamente de una cuestión de palabras y no sería indiferente que se restableciese el parentesco verdadero del llamado «primer ciclo secundario». Desde el punto de vista de la organización, en primer lugar, y dado que todos los niños en la mayor parte de los países occidentales prolongan sus estudios hasta los catorce años, y dado que no puede haber un colegio secundario completo en cada barrio y en cada municipio, las clases del primer ciclo secundario deberían ser lógicamente yuxtapuestas a las clases elementales de las escuelas públicas y compartir con ellas locales, maestros y administración. Desde el punto de vista pedagógico, puesto que todos o casi todos los niños siguen la enseñanza del segundo grado, es absurdo hacer en el vocabulario, costumbres y en todo el sistema de la vida escolar una ruptura que repercuta fatal-

mente en los estudios. La enseñanza es una; no debe haber en ella umbrales a partir de los cuales—bajo pretexto de que comienza un nuevo tipo de enseñanza—sería permitido olvidar alegremente todo lo que se ha aprendido anteriormente. Es esencial en las clases del primer ciclo secundario no perder contacto con la Enseñanza Primaria y recapitular sin cesar los conocimientos que se han adquirido en ella.

Se facilitaría esta continuidad si se aceptase el renunciar al nombre prestigioso de «secundaria» para la enseñanza que llega hasta el fin de la escolaridad obligatoria.

*Necesidad de la enseñanza sistemática,
en el primer ciclo.*

Sin embargo, por muy ligado que esté el primer ciclo secundario con el primario, no se confunde con él. La Enseñanza Primaria debería ser, en mi opinión, una enseñanza centrada sobre el medio en que vive el niño (centrada en la realidad natural, histórica, social, cultural, religiosa del pueblo o del barrio). La práctica de la lectura, la escritura, la redacción y el cálculo debería estar, en lo posible, unida a actividades sintéticas (encuestas, maquetas, exploraciones, excursiones, experiencia...). Ahora bien: lo que es posible para la lectura, la redacción simple y el cálculo no lo es para todas las disciplinas. Leer, escribir, contar, con técnicas que se encuentran en todas las ocasiones, y que con cualquier pretexto se pueden practicar; pero la enseñanza secundaria del primer ciclo introduce al niño en algunas técnicas mucho más complicadas, tales como la gramática, o el estilo de la lengua materna, o la iniciación en una lengua extranjera moderna.

Para el estudio de la gramática, como para el de una lengua extranjera, es preciso, evidentemente, recurrir a una enseñanza sistemática. No se puede aprender el análisis lógico con ocasión de una encuesta en el pueblo o de una excursión al campo. Es preciso preparar clases enteramente consagradas a la gramática y al estilo, con explicaciones del maestro, dictados y ejercicios orales y escritos.

Tampoco se puede, sin grave perjuicio educativo, reducir la enseñanza de la lengua viva a un centro de interés. Sea cual fuere el valor del método directo para las lenguas extranjeras, el tema y la traducción, pilares de la enseñanza secundaria tradicional, no han perdido nada de su valor formativo. En la mayoría de los casos el alumno se da cuenta de la estructura de su propia lengua y de la realidad del lenguaje en general, mediante las traducciones y los temas. La lengua extranjera, además de su interés propio de relación con los demás hombres, vale como ejercicio de perfeccionamiento y de estudio profundo de la lengua materna; es un punto que no hay que perder de vista.

*Necesidad de reducir los programas
al mínimo estricto.*

Estas disciplinas de la expresión (gramática, estilo, iniciación de una lengua extranjera que ayude a comprender mejor la lengua materna) son, en mi opinión, las disciplinas fundamentales de la enseñanza del segundo grado. El lenguaje, que es a la vez el primer instrumento de relación humana y el primer instrumento del pensamiento individual, constituye la base de todas las técnicas y de todas las ciencias. Un cono-

cimiento profundo del lenguaje es la primera etapa del aprendizaje de todo oficio superior. Esto lo comprendieron perfectamente los educadores del siglo XVII, que limitaban la instrucción, hasta los quince y dieciséis años, al estudio de las lenguas.

Durante todo el primer ciclo secundario yo reduciría casi toda la enseñanza sistemática a esta disciplina (perfeccionamiento de la lengua materna e iniciación en una lengua extranjera).

Las materias como la historia, la geografía, la literatura y las ciencias físicas y naturales no constituirían todavía el objeto de una enseñanza sistemática, sino que entrarían en el cuadro de la cultura general, es decir, de una educación de la curiosidad y del gusto que debería quedar fuera del programa y tan libre como fuera posible.

Las matemáticas teóricas (geometría y álgebra, estudiadas deductivamente) no se estudiarán todavía. Estas son materias que, en efecto, se encuentran por encima de la media de los espíritus de esta edad y se corre el riesgo de comprometer para siempre la comprensión de las matemáticas al estudiarlas demasiado pronto. Por consiguiente, nos contentaremos, en el primer ciclo, con continuar la práctica del cálculo más elemental y de la geometría empírica de uso corriente (superficie del rectángulo, volumen del cubo, etc.).

El lector habrá observado que no se ha hablado para nada ni del latín ni del griego. En mi opinión, el estudio del griego en la enseñanza secundaria actual no es defendible. Los hechos hablan: no hay un bachiller de cada cien en Europa que pueda comprender poco más o menos, leyendo, una página de Homero (uno de los autores más fáciles). Los profesores de letras, en mi país, titubean en los textos de Platón. El griego, en estas condiciones, no se puede considerar por más tiempo como una enseñanza rentable. Es preciso reservarlo, como el sánscrito y el hebreo, para la Enseñanza Superior o, en la secundaria, para aquellos establecimientos especiales en los cuales se le consagran el tiempo y los esfuerzos necesarios para llegar a un resultado que no sea irrisorio. Vale más, en un país, cien personas que sepan verdaderamente el griego que cien mil que tengan un leve barniz de este idioma.

El problema del latín es más grave. Está fuera de duda que el latín es un instrumento notable de formación, sobre todo para los países de lenguas latinas; está fuera de duda también que el latín es la clave de nuestra tradición humana, el vínculo que nos une a nuestra civilización. Por consiguiente, no se trata de abandonar el latín; pero propongo reservarlo (salvo, como para el griego, en algunos establecimientos especializados) para ciertas secciones del segundo ciclo. En los establecimientos secundarios comunes comenzamos, con el primer ciclo, el estudio de una lengua extranjera viva, y este estudio, en el mundo actual, dado el empequeñecimiento de la tierra, es absolutamente imperativo. Ahora bien: es bastante para ocupar el espíritu del niño en esta época de la educación el estudiar una lengua extranjera; el imponerle además el latín es comprometer el aprendizaje de la lengua viva sin permitirle aprender verdaderamente el latín. Para no perderlo todo, hay que tener el valor de elegir.

Por lo demás, como hemos dicho más arriba, el primer ciclo se ha convertido, en realidad, en una continuación del primario, es decir, en una enseñanza muy general, necesaria, indistintamente, a todos los candidatos a una enseñanza más avanzada. El verdadero secundario comienza a los catorce o quince años, con el segundo ciclo; es a este segundo ciclo al que pertenece naturalmente el latín, técnica especializada, al lado de otras técnicas especializadas.

Relegando así dentro de la cultura general y del tiempo disponible las materias

secundarias (historia, geografía, ciencias físicas y naturales) que recargaban los programas, retardando para el segundo ciclo la entrada en escena del latín y las matemáticas—dos disciplinas que exigen del alumno el máximo esfuerzo—liberamos a los estudios del atasco actual. Ahora bien: no hay nada más esencial. Es preciso, para que la educación y la instrucción sean eficaces, que no se hallen ahogadas por los programas, sino que dispongan de un amplio margen de maniobra. Actualmente, apremiada por el tiempo, la enseñanza termina por hacer el programa por el programa, como si el programa fuese un fin en sí mismo. No se puede salir de este atolladero con paños calientes; es preciso cortar por lo sano y sacrificar todo lo que no sea esencial, e incluso lo que no sea absolutamente indispensable. En cambio, ganamos tiempo, y con este tiempo de más podemos hacer verdaderamente una cultura general que es algo que no se puede desarrollar con prisa; pero sobre todo, liberada la escuela del exceso de materias, podemos permitirnos el lujo de hacer bien lo que hemos decidido hacer y aprender a trabajar.

Educación general del trabajo.

Por muy poco que se piense se da uno cuenta de que, en efecto, a los trece años el conocimiento de la geometría o del inglés o incluso del análisis lógico son, en realidad, detalles bastante pequeños en el conjunto de la educación. Que estemos hipnotizados por estos detalles indica solamente a qué grado de barbarie hemos llegado.

Desde el punto de vista de la utilidad solamente, convendría que antes de saber muchos verbos irregulares ingleses o muchos teoremas, aprendiese el niño a trabajar en general. Y no se puede hacer esto si está apremiado por programas excesivos. La razón dominante en virtud de la cual es preciso a toda costa, incluso a costa de sacrificios penosos (como el del latín), aclarar los programas es la siguiente: dar al niño el tiempo suficiente para aprender a trabajar bien en lugar de trabajar alocadamente. En una enseñanza bien entendida, las materias del programa valen como ejercicios de gimnasia intelectual, pero también como ejercicios de trabajo en general, tanto o más que como conocimientos.

La técnica de una educación general del trabajo está casi por crear. Sería necesario, para obtener resultados serios, hacer que los psicólogos y los especialistas del trabajo realizasen un estudio profundo de la cuestión.

Las indicaciones que siguen no son más que ejemplos de las cualidades a desarrollar en el adolescente y de la clase de métodos susceptibles de desarrollar estas cualidades.

La costumbre del trabajo bien hecho.

Se habla con mucha facilidad en la escuela del trabajo bien hecho, de la «obra bella»; pero en la práctica la escuela, a consecuencia de la carga excesiva de los programas, es una verdadera escuela de trabajo «atrancado», de trabajo que no se puede realizar. Con mucha frecuencia los ejercicios escolares son puras ceremonias a las cuales no se piensa dar ninguna eficacia. Se termina el ejercicio presente para pasar rápidamente al que le sigue. Una vez que el niño ha entregado un deber, su papel, de ordinario, ha terminado; a renglón seguido corresponde al profesor hacer correcciones (que nueve veces

de cada diez el alumno ni siquiera lee) y sobre todo dar una nota que clasifique todo el trabajo. El profesor, según nuestro método, no debería, por el contrario, permitir al niño abandonar un deber, sino después de haber obtenido toda la utilidad posible. Por ejemplo, en una redacción o en una composición en la lengua materna, el profesor, en lugar de corregir las faltas, se limitará a subrayarlas con lápiz rojo (o las de ortografía con rojo, las de estilo con azul, y las faltas de raciocinio con lápiz ordinario o tinta); después entregará las copias a los niños que volverán a escribir la redacción intentando corregir, ellos mismos, las faltas subrayadas por el profesor. Para facilitar el trabajo del profesor, se pedirá a los alumnos que subrayen en esta segunda copia los pasajes o palabras corregidos. El profesor recogerá estas segundas copias corregidas, subrayará de nuevo las faltas que queden y volverá a dar las copias a los niños, y así sucesivamente hasta lograr la perfección.

Para los deberes de lengua extranjera yo defendería el método de traducción-tema-recitación. Tomemos, por ejemplo, a varios alumnos españoles que estudian inglés. El profesor da un texto inglés para traducirlo por escrito al español (versión). Recoge las copias, subraya las faltas, vuelve a distribuir las copias y las hace corregir por los propios alumnos, siguiendo el método expuesto precedentemente. Luego, cuando piensa que este ejercicio ha dado de sí todo lo que podía, explica el pasaje con la mayor minuciosidad (no dejando ningún detalle en la sombra), y dicta la traducción española correcta. El profesor hace entonces que se le entregue los textos ingleses originales, y los alumnos deben encontrar, a partir de la traducción española, el texto inglés, es decir, deben hacer un tema sobre la versión. El profesor entrega a continuación el texto inglés original a los alumnos y éstos confrontan y corrigen su tema con el texto a la vista.

Para que este ejercicio dé todos sus frutos es preciso volver a hacer de nuevo el tema tres o cuatro días más tarde (nueva traducción al inglés de la traducción española). Después de lo cual los alumnos deben haber asimilado perfectamente el mecanismo de las frases y se puede pasar al tema oral: el profesor leerá el texto español frase por frase y los alumnos traducirán inmediatamente, de palabra, al inglés. Después de esto los alumnos deberán conocer suficientemente el texto inglés para poder recitarlo directamente, sin aprenderlo de memoria, y este esfuerzo final de memoria fijará definitivamente la estructura y las dificultades del texto en los espíritus.

He puesto solamente dos ejemplos. Se pueden imaginar muchos ejercicios análogos que acostumbrarían al adolescente a llevar su trabajo hasta el fin, a tener la paciencia de terminarlo completamente.

La costumbre del trabajo seguido.

Este tema es una prolongación del anterior. Después de haber acostumbrado al niño a no abandonar un trabajo antes de haberlo terminado bien, hay que acostumbrarle además a no dejar a un lado el trabajo una vez terminado, sino a utilizar los resultados de un primer trabajo para un segundo, y así sucesivamente de manera que se realice, en lo posible, con todos los trabajos un gran trabajo único.

Concretamente, por ejemplo, no se admitirá ya que al pasar a una clase superior el niño olvide todo lo que ha aprendido en la clase precedente. El niño debe conservar hasta el fin de la escolaridad, y toda la vida, la integridad de las nociones que se le ha hecho aprender sistemáticamente. Esto supone, evidentemente, que no se exigirá al

niño que aprenda sistemáticamente más que cuestiones que merezcan la pena ser conservadas. Estas cuestiones serán poco numerosas, pero, en compensación, serán repetidas y revisadas hasta la saciedad de clase en clase, se las unirá periódicamente con los conocimientos nuevos y sistemáticos de la misma clase y no se consentirá nunca que se olviden.

Es ésta una exigencia de buena economía escolar: o bien una cuestión no merece la pena de que se la recuerde siempre y, en este caso, es inútil aprenderla nunca, o bien una cuestión vale el esfuerzo de aprenderla y entonces hay que acordarse de ella, no durante ocho días, dos meses o un año, sino siempre.

Pero es también una cuestión de educación general. El adolescente, saltando de clase en clase, de una asignatura a otra y haciendo ya en historia de la Edad Media, ya en geografía de Africa, esfuerzos de memoria considerables—y cuya inutilidad ve claramente, puesto que una vez terminado el año (o incluso terminada la composición) puede olvidar todo a discreción—el adolescente, repetimos, viene a despreciar el principio mismo de los estudios que se le presentan como un juego enojoso. Para que el alumno tome los estudios en serio es preciso que el legislador mismo comience a tomarlos en serio, es decir, a construir *programas seguidos*. Así se iniciará al adolescente en la difícil disciplina del trabajo seguido y, más profundamente, en el principio de la unidad de la personalidad y de la vida.

Costumbre del trabajo rápido.

Trabajo terminado y trabajo seguido no deben querer decir trabajo lento.

Paralelamente a los hábitos de trabajo bien hecho hay que dar al adolescente el sentido del trabajo rápido, es decir, el sentido del rendimiento.

Los niños, en general, sienten una inclinación natural por los concursos de velocidad. Se desarrollará este gusto siempre que sea posible, especialmente en el transcurso de los trabajos materiales (numerosos en nuestro programa de enseñanza); se distinguirá siempre con honor al que haya terminado el primero su trabajo (bien se trate de limpiar un rincón de la clase, de cortar una extensión de césped, de meter circulares en sobres, de pegar etiquetas o de escribir direcciones) se procurará hacer comprender al niño el elemento de nobleza humana que introduce en el trabajo más automático la simple preocupación de ir más rápido y batir un «récord»; se demostrará que, así considerado, el trabajo más ingrato se convierte en deporte, es decir, en un juego y en un perfeccionamiento de la persona; con este motivo se podrá iniciar un debate sobre las «técnicas» mejores para aumentar el rendimiento de tal o cual trabajo sencillo, y estos debates sobre la economía y la organización de los gestos abrirán, acaso, los ojos a los niños menos vivos sobre posibilidades ignoradas hasta entonces para ellos.

En el sector intelectual se puede «jugar» a quién resolverá antes un problema, a quién se aprenderá de memoria el primero un texto poético o una lista de nombres. Estos ejercicios son, acaso, más importantes de lo que parece; porque la resolución de un problema o el aprender de memoria un texto no son rentables desde el punto de vista de la educación general de la inteligencia y de la memoria más que si se llevan a buen fin en un plazo determinado; extendidos a lo largo de un gran espacio de tiempo, los mejores ejercicios pueden ser más dañosos que útiles y pueden desarrollar en el espíritu mecanismos de pereza.

Con alumnos que estén ya algo avezados, se podrán hacer ensayos de velocidad sobre actividades más complejas, como una versión, una redacción (en las cuales la preocupación de la velocidad entre en concurrencia con la conciencia de hacer bien el trabajo) o, incluso, sobre trabajos de amplio alcance (encuestas, colecciones, «obras de arte» de todas clases).

Pero el concurso es un asunto externo; sería preciso conseguir que el niño consiguiera la costumbre de luchar sólo contra el tiempo, que se divierta batiendo su propio «récord». Que no se eternice en el trabajo, aun cuando tenga tiempo, llegue a darse cuenta del carácter sagrado del tiempo, que es el tejido de la vida. Todavía no veo el detalle de los métodos que podrían conducir a este resultado, y opino que es éste el tipo de investigaciones prácticas que debería emprender la psicología pedagógica.

La costumbre de la organización del trabajo.

Generalmente, se procurará que el niño adquiera conciencia del trabajo y de las posibilidades de mejorar esta técnica.

Se le impedirá que se precipite de cabeza en un trabajo; se le exigirá que procure, antes de empezar, ver el fin y las divisiones de su tarea, que decida qué plan va a seguir (cómo empezará, continuará y terminará), que calcule cuánto tiempo concederá a las diferentes partes del trabajo.

En un escalón superior, se le acostumbrará a organizar sus diferentes tareas, a calcular lo más exactamente posible el tiempo necesario para llevar a buen fin cada una de ellas, a no emprender una cosa cuando no tiene tiempo, a no emprender nunca un nuevo trabajo antes de haber terminado el que tiene entre manos, a saber sacrificar lo menos útil por lo esencial, etc.

Se le estimulará, en fin, a planear su empleo general del tiempo: número de horas de trabajo escolar, tiempo necesario para los viajes, para la comida, el arreglo personal, el sueño, organización del tiempo libre (deportes, trabajo personal, juego). Se le estimulará para que haga, por lo menos en ciertos períodos de auto-disciplina, un horario que deberá seguir rigurosamente, estando dispuesto a corregir cada semana, a la luz de la experiencia, las exigencias imposibles del horario precedente.

El problema del segundo ciclo.

El segundo ciclo (catorce a diecisiete años) no puede quedar por más tiempo en la indiferenciación de una educación general del trabajo. Para la mayoría de los alumnos que no van a entrar en la Universidad, el segundo ciclo secundario constituye su último estudio. ¿No es preciso encaminarlos hacia su profesión mediante una enseñanza más especializada y a la vez más utilitaria? Incluso aquellos que no se dedicarán a un oficio al fin de los estudios secundarios deben comenzar también a especializar su saber a fin de poder profundizarlo. El conocimiento se subdivide muy rápidamente en un número casi infinito de ramificaciones; no es posible seguir a la vez todas estas ramificaciones; es preciso elegir y, cuanto más se avanza, más necesaria es la especialización.

Casi todo el mundo está de acuerdo en la necesidad de especializar a los alumnos hacia los catorce o quince años. La separación de los estudios secundarios en dos ciclos,

en la mayoría de los programas existentes, indica claramente que se tiene conciencia de esta necesidad. Hay, sin embargo, sus discusiones dentro de esta unanimidad.

Unos sostienen que la esencia misma de la educación consiste en permitir al adolescente diferenciarse lo más tarde posible y proseguir su desarrollo puramente humano al margen de las preocupaciones de las presiones materiales. Preconizan, en consecuencia, una enseñanza de cultura muy general y desinteresada hasta el bachillerato.

Los otros responden que, en la práctica, la cultura general desinteresada, distribuída sin discernimiento, es una escuela peligrosa de abstracción e inutilidad; preconizan una enseñanza utilitaria y, por consiguiente, bastante especializada.

En mi opinión los dos campos exponen argumentos que no se pueden desdeñar. Es preciso estar de acuerdo en que, como dicen los utilitarios, desde el punto de vista puramente pedagógico, una enseñanza completamente desinteresada, una enseñanza estrictamente teórica, tiene grandes probabilidades de ser una enseñanza vaga; solamente los alumnos particularmente dotados para la abstracción podrán sacar provecho de ella; los otros no encontrarán en ella nada en qué apoyarse. Además, la inutilidad—donde nacen los descubrimientos del genio—es para la mayoría un clima inmoral. De la enseñanza desinteresada que tienen oportunidad de recibir, la mayoría de los alumnos no sacan sino un egocentrismo existencialista con su cortejo de miseria: disgusto por la vida y por todo lo real, desprecio hacia los demás e indiferencia por la acción.

Y, sin embargo, desde el otro punto de vista, ¿no se puede decir, con alguna razón, que el desinterés y la imparcialidad son condiciones absolutas del progreso humano? Mientras el espíritu está encadenado a la utilidad, reacciona lentamente; le es necesaria alguna despreocupación para poder elegir libremente la solución de su porvenir. ¿No consiste la enseñanza secundaria cabalmente en dar a una «élite» la costumbre de pensar sin preocuparse de las contingencias inmediatas, la costumbre de pensar «hacia adelante», lo que hace a los sabios y a los jefes? Una nación que sacrificara la enseñanza secundaria a la utilidad, ¿no se privaría de sus cuadros futuros y no se condenaría al estancamiento? Y aquí también, desde el simple punto de vista simplemente pedagógico, se puede afirmar que una enseñanza demasiado concreta, demasiado especializada, pierde sus perspectivas y su interés, porque si es cierto que no se puede profundizar en todos los conocimientos, está fuera de duda, igualmente, que no se puede ir muy lejos en un conocimiento determinado si no se tiene una visión de conjunto.

Repito que las dos opiniones me parecen encerrar elementos valiosos, y una solución que sacrifique la una a la otra es una solución parcial. No se trata de hacer polémica, sino de una cuestión de técnica pedagógica que no puede ser resuelta más que técnicamente.

Y, ante todo, hay en este problema dos aspectos muy ligados, ello es cierto, pero que no se confunden: el aspecto de la especialización y el aspecto de la utilidad. Conviene estudiarlos separadamente.

El problema de la especialización.

El problema de la especialización es éste:

Pedagógicamente, se trata de especializar lo suficiente para permitir profundizar el saber, pero no demasiado, a fin de no impedir una visión de conjunto.

Económicamente, se trata de especializar lo suficiente para alcanzar el plan prác-

tico, pero no demasiado, a fin de no plasmar prematuramente el aspecto profesional del adolescente.

Actualmente, la especialización en la entrada del segundo ciclo se hace por materias: unos se especializan en lenguas vivas; otros, en lenguas muertas; otros, en ciencias y en matemáticas. Esta especialización es defectuosa, en primer lugar, porque aísla cada categoría en ciertos modos de pensar y excluye por completo, tanto para unos como para otros, una visión de conjunto del mundo, y en segundo lugar, porque es irreal y mantiene al espíritu dentro de un campo puramente abstracto.

La solución consiste en sustituir esta especialización por materias—que es artificial—por una especialización según grandes grupos de vocación que se corresponden con los grandes sectores de la economía contemporánea: sector rural, sector industrial y sector terciario (comercio, administración, diversiones).

La sección rural estaría orientada más especialmente hacia las ciencias de la naturaleza (zoología, botánica, biología, geología). Convendría, por una parte, a los que se dedican a la agricultura, bien sea después del bachillerato o bien sea después de los estudios agronómicos en la Universidad, y por otra parte a los futuros médicos, veterinarios, enfermeras, maestros rurales, profesores e investigadores de ciencias naturales...

La sección industrial estaría más especialmente orientada hacia las ciencias físicas (física, química, matemáticas). Convendría a futuros trabajadores especializados de la industria, a futuros pequeños patronos artesanos dedicados a la reparación (dueños de garajes, electricistas, técnicos de radio), cuya importancia aumenta sin cesar, a futuros oficiales y suboficiales de artillería, de ingeniería, de marina y de aviación, a futuros ingenieros de todas clases, y en fin, a maestros de centros urbanos y a profesores e investigadores de ciencias físicas y químicas.

La sección terciaria estaría más especialmente orientada hacia las ciencias de la sociedad (lenguas, historia, geografía, economía, derecho). Convendría a los futuros comerciantes, banqueros, administradores, funcionarios, abogados, periodistas, maestros (urbanos o rurales), profesores de letras.

Las secciones, aunque orientadas hacia tal o cual serie de ciencias, no estarían del todo circunscritas a ellas. Además de las ciencias naturales, la sección rural necesita conocer la mecánica (máquinas agrícolas), la química (biología, suelos), la economía, el derecho. La sección terciaria necesita las matemáticas para su contabilidad, sus estadísticas, sus seguros; necesita estar al corriente del progreso industrial y agrícola.

Es decir, que cada sección, por su finalidad práctica, exigiría un conjunto orgánico de conocimientos variados; daría una visión de conjunto (porque se propondría estudiar un conjunto vivo) al mismo tiempo que se realizaría la especialización; sería algo que se asemejara a la vida y no a un libro.

El problema de la utilidad.

El segundo problema es el más difícil. Hay que dar al adolescente conocimientos científicos de orden general y, por consiguiente, abstractos, porque por una parte sólo los conocimientos generales pueden valer para un número bastante grande de profesiones, y por otra parte es en los estudios abstractos de esta clase donde el espíritu adquiere sus cualidades más sutiles.

Pero desde el punto de vista opuesto, sería preciso también que esta enseñanza pu-

diera servir verdaderamente a los alumnos que no continuarán sus estudios más allá del bachillerato; y sería preciso, sobre todo—moralmente y pedagógicamente—, que no perdiesen contacto con la realidad.

La solución a este segundo problema es dar a los alumnos del segundo ciclo conocimientos generales (biología, física, química, matemáticas, economía, historia), pero dárselos de una manera práctica, es decir, yendo siempre de lo técnico a lo científico y, dentro de lo científico, de la ciencia más concreta a la más abstracta.

La enseñanza secundaria actual tiene la tendencia de proponer al principio los conocimientos más abstractos (geometría, álgebra), descender a las ciencias experimentales (física, química) y darles a continuación, ocasionalmente, una aplicación. Sugiero que se tome el camino inverso, que consiste en partir de problemas lo más concretos posible, buscar las soluciones técnicas de los mismos, y después estudiar, con este fin, lo que haga falta de ciencia para llegar a las soluciones y no abordar una sistematización científica más que sobre la base de un número suficiente de problemas concretos y vívidos.

El punto de partida podría ser, para la sección industrial, un taller de reparación mecánica (radios, aparatos domésticos, bicicletas, e incluso automóviles); para la sección rural, una granja aneja; para la sección terciaria, una pequeña sociedad de exportación e importación en relación con sociedades análogas del extranjero.

En estas empresas, la escuela debería, naturalmente, procurar no perder dinero. No debería, sin embargo, perseguir el provecho por el mero provecho, lo que sería financieramente aventurado, y además anularía a la pedagogía. El taller, la granja, la sociedad de exportación e importación no deben convertirse en fines en sí mismos, sino que deben continuar siendo simples instrumentos escolares.

Se trataría, en suma, de una especie de aprendizaje más general que el aprendizaje de otros tiempos, pero también más libre con relación a la empresa. Se trataría de un aprendizaje que no estaría agobiado por el trabajo manual o rutinario y en el que el maestro dispondría de tiempo para poder teorizar sobre la práctica.

Ventajas de la unión de la teoría a la práctica.

De esta forma un alumno que no continuara sus estudios más allá del bachillerato poseería una cultura general aplicable a su profesión futura; pero incluso el alumno que continuara sus estudios en la Universidad o en alguna escuela superior habría adquirido una base mucho más sólida que los conocimientos «en el aire», facilitados con demasiada frecuencia por la enseñanza secundaria de hoy.

En efecto, en el plan estrictamente escolar—bien se trate del trabajo manual o simplemente de la utilización de conocimientos en la realidad—la práctica es a la vez un punto sólido de partida para la adquisición de conocimientos y una especie de punto de referencia para la memoria. La práctica exterioriza, es decir, fija objetivamente el saber. Con la práctica el adolescente termina por ponerse en contacto real con la física, por manejar las matemáticas y por dominar una lengua viva.

Pero, además, en el plan de la formación general, los cambios entre la teoría y la práctica son para una persona un factor poderoso de equilibrio. La práctica, particularmente el trabajo manual, al mismo tiempo que hace que la inteligencia aparezca como una cosa más real, hace también al cuerpo más inteligente. El trabajo práctico confiere

espíritu a los brazos y a las manos; distribuye la inteligencia—con demasiada frecuencia encerrada en el cerebro—a través de todos los miembros. A diferencia del deporte, que a fin de cuentas no es más que una especie de remedio, es decir, un exceso para combatir otro exceso, el trabajo manual no es una actividad física pura, es una actividad en la que participan a la vez el cuerpo y el espíritu. Por consiguiente, constituye un elemento inapreciable de salud.

El trabajo manual humaniza al hombre. Lo humaniza al distribuirlo de un modo más igual dentro de sí mismo. Lo humaniza, también, aproximándole a la humanidad. ¿Se cree que un futuro profesor, un futuro administrador pueden envanecerse de ser humanistas si ignoran los gestos ancestrales de sujetar la mancuerna de un arado, el mango de un hacha, si no saben cinchar un caballo, golpear un hierro al rojo o cortar una plancha de madera?

El trabajo manual es para el intelectual, además de una escuela de humanismo, una escuela de moral. Le enseña detalladamente la realidad del mundo exterior, que acaso el hombre de estudios tienda a descuidar. Le obliga a enfrentarse con el mundo, a reconocer sus propias limitaciones. Es una lección no de rebajamiento, sino de humildad, es decir, de contacto con la realidad de la tierra, es un acto de modestia...

Y en fin, en el plano social el trabajo manual integrado en la enseñanza secundaria ayudará a destruir la barrera que existe entre los trabajadores manuales y los intelectuales, barrera que se suma a la que separa al proletario del patrono.

No hay que encerrarse en un sistema.

La idea de unir la teoría a la práctica no es nueva. Era, por ejemplo, el método que preconizaba Dewey al final del siglo pasado. Sin embargo, entre el pensamiento de Dewey y el nuestro hay una diferencia fundamental. Dewey era, en primer lugar, un filósofo; para él el principio «learning by doing» pertenece a un sistema general (el pragmatismo) que él aplica, entre otras cosas, a la pedagogía. Pero en mi sentir la unión de la teoría a la práctica, lo mismo que la división de las secciones del segundo ciclo siguiendo los sectores de la economía o la educación general del trabajo en el primer ciclo, no pertenecen a ningún sistema; son solamente soluciones técnicas, soluciones de detalle para momentos determinados de la educación en circunstancias sociales y económicas determinadas. Estos «trucos» pedagógicos no excluyen ningún otro truco y no pretenden en modo alguno invadir la totalidad de la enseñanza. El recurrir a la práctica, en el segundo ciclo, no excluye en absoluto una enseñanza sistemática; sugiero solamente el colocar a la enseñanza sistemática detrás y no delante de la práctica. Ni la práctica en el segundo ciclo, ni la educación general del trabajo en el primero excluyen una enseñanza cultural; sugiero solamente el no mezclar demasiado el trabajo escolar y la cultura, sino hacer de la enseñanza cultural (literatura, arte, problemas científicos o históricos de interés más cultural que práctico) un verdadero recreo sin programas (más pedantes que culturales) y sin la sanción de los exámenes (¿se ha visto jamás sancionar un placer?).

Debemos añadir que la idea de un primer ciclo único o de un segundo ciclo dividido en tres secciones que reflejen los tres sectores económicos no está basada en una filosofía de la escuela única o en una filosofía del predominio de la economía, sino que tienden simplemente a responder al hecho del aumento considerable de la clientela se-

cundaria y a la necesidad de dar a todos una enseñanza cultural y prácticamente satisfactoria. Es una solución para la mayoría; no pretendo en modo alguno que sea una solución para todos.

Al lado de los colegios del tipo que preconizo, queda espacio para otra clase de establecimientos, tanto libres como públicos: escuelas de empresa, escuelas especializadas de oficios, pequeños seminarios, escuelas de ensayo y colegios privados de todas clases. No importa solamente que las familias puedan elegir el tipo de enseñanza que les plazca, sino que, en interés de la pedagogía, creemos que la variedad y la concurrencia son factores esenciales.

Queda espacio, entre otros centros, para el liceo tradicional, pero a condición de que sea francamente tradicional, es decir, que dé verdaderamente la enseñanza clásica greco-latina que constituyó en otro tiempo su prestigio. Es preciso que no sea esta cosa híbrida que, a fuerza de querer serlo todo a la vez (clásico y moderno, literario y científico), no es nada. Pero para que el liceo clásico sea auténtico, es preciso aceptar que constituya la excepción y elaborar para la masa de los nuevos alumnos de Segunda Enseñanza, no una enseñanza vagamente modernizada, sino una enseñanza nueva.

En las condiciones—técnicas, económicas y sociales—radicalmente nuevas del mundo de hoy, no se trata de reformar la enseñanza de ayer, sino de volverla a modelar por completo.

JACQUES BOUSQUET.