

inf. extranjera

La Reunión Internacional de Sèvres sobre educación secundaria europea*

Se ha celebrado recientemente en Sèvres una reunión en la que especialistas de 23 países europeos han examinado las tendencias actuales y los problemas relativos a la enseñanza secundaria europea. Durante sus jornadas de estudio se pusieron de manifiesto tanto las diferencias notorias que distinguen cada sistema nacional como numerosas coincidencias.

La Reunión fué organizada por la Comisión Nacional Francesa de cooperación con la Unesco, con el apoyo técnico y financiero de la Organización y en sentido histórico es la continuidad de reuniones similares que tuvieron lugar en Ginebra en 1954, en Wampaní en 1955 y en Karachi en 1956, para estudiar los programas de la escuela primaria.

En el discurso de introducción, M. Roger Gal, asesor del Ministerio de Educación de Francia, subrayó el fenómeno general de la necesidad de proceder a un análisis del contenido y propósitos de la educación secundaria. Esta necesidad se ha hecho cada vez más urgente con las espectaculares realizaciones científicas alcanzadas en los últimos tiempos. Con ellas ha pasado a primer plano de las preocupaciones pedagógicas un proceso que ya venía desarrollándose cuando menos desde los primeros días de la segunda guerra mundial.

Al analizar los informes nacionales presentados a la reunión, el señor Gal dió cuenta de la impresión general dominante en todos ellos sobre la necesidad de una revisión de la legislación escolar, sobre todo en el ciclo secundario, aun cuando no fuera fácil conocer los alcances de estos cambios escolares ni la forma en que habrían de emprenderse.

DURACIÓN DE LA ESCOLARIDAD.

Algunos países pretendían incluir en el programa de estudios nuevas materias, otros añoraban el concepto tradicional de la enseñanza, tal como se ha ido desarrollando en el curso de los tiempos y no faltó quien propusiera sistemas especiales de educación secundaria, de acuerdo con las diferencias de aptitud y de interés en el niño, con grupos de disciplinas distintos en el programa y aun con métodos diversos de enseñanza. Cualquiera que sea la orientación que se adopte, puede observarse una yuxtaposición de los tipos de enseñanza —clásica, moderna, técnica y vocacional—. Como consecuencia, en tales países las cuestiones generales de la enseñanza y la selección de los alumnos son materias de interés público y profesional.

* Agradecemos a la División de Prensa de la Unesco el envío del material que ha servido para redactar esta crónica.

Una actitud contraria pudo encontrarse en países que prefieren una ruptura total con las formas tradicionales de la enseñanza. El motivo principalmente invocado es el de proporcionar el máximo de enseñanza común a todos y el impulso principal para esta posición fué a veces el cambio radical, social o político. El señor Gal mencionó a la U. R. S. S. y a Suecia como arquetipos en la materia.

En esos dos extremos aparece el caso de países como Francia e Italia en los que se da una cierta prioridad al mantenimiento de un tipo clásico de educación para todos hasta llegar a una determinada edad. Tal es la propuesta presentada por el delegado francés, M. Langevin, basada en el principio de que todos los niños hasta la edad de quince años deben recibir el mismo tipo de educación ("tronco común"), para especializarse en un segundo ciclo, de acuerdo con sus facultades y el interés vocacional y en materias o ramas de su propia elección.

A la luz de este análisis, el presidente de la Conferencia, señor Brunold, Director General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación francés, formuló algunas preguntas, a las que cada educador ha de encontrar respuesta, y sobre las que la Reunión fué invitada a deliberar. He aquí el temario planteado:

- ¿Cuál debería ser la duración de la escuela obligatoria, examinada con arreglo a las condiciones conocidas en 1958 y en qué forma esta duración puede afectar a la educación secundaria?
- ¿Deberían recibir todos los niños la misma clase de educación secundaria?
- ¿Debería diferenciarse la educación desde el principio o en un punto determinado, a medio camino?
- ¿Hasta qué punto las enseñanzas técnicas pueden ser preparación profesional y hasta qué punto deben subrayar los valores formativos?
- ¿El programa debe ser idéntico para todas las zonas del país o ha de adaptarse a las condiciones locales?
- ¿Cuál puede ser el volumen óptimo del trabajo para un niño en la edad entre los doce y dieciocho años?
- ¿Cuál es el criterio que ha de regir la determinación de los temas a incluir en el currículum?
- ¿Cuál es el lugar que corresponde a los exámenes?
- ¿Cómo pueden ser relacionadas o agrupadas las materias?
- ¿Cuáles son los procedimientos de reforma y perfeccionamiento del programa escolar?

Todos estos puntos fueron discutidos con alguna extensión durante las deliberaciones, pero el desarrollo de la reunión, en comisiones, sesiones plenarias y mesas redondas, nos obliga, por razones de espacio, a exponer tan sólo algunos de los temas esenciales.

CONCEPTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN.

El examen, realizado en mesa redonda, sobre este punto y que abarcó la naturaleza, alcances y contenido de toda la educación secundaria, fué iniciado con un alegato sobre la filosofía que propugna el cultivo de las diferencias individuales, a cargo del delegado francés, M. Jacob. Tanto el tipo como el

contenido de la educación general dependen de lo que queramos enseñar a nuestros niños o, mejor dicho, de lo que queramos que sean. En la actualidad está en boga el concepto tecnológico del hombre. El individuo se halla cada vez más obligado a someterse a los intereses de grupo, viniendo a ser el siervo de la comunidad o de poderosas burocracias.

En vez de plegarse a estas exigencias, es recomendable un concepto más humanista de la educación. Sin caer en la adulación indebida a los estudios clásicos y del Renacimiento —dijo el delegado francés—, cuando menos debería mantenerse el espíritu del Renacimiento y reconocerse con él el valor del individuo. Ciertamente que hoy en día el individualismo no es un término muy popular; pero las humanidades están concentradas en la conciencia y en la inteligencia del individuo, y en este sentido puso frente a frente el humanismo radical y el tecnicismo radical.

Las consecuencias de ambos tipos de pensamiento fueron señaladas y sujetas a análisis. En primer lugar, la característica del humanismo es la del saber desinteresado, con independencia del fin utilitario. ¿Debe el sistema escolar preparar al alumno para sus ocupaciones futuras? Quizá, pero el desarrollo general de la personalidad y de la educación deben tener preferencia y la enseñanza profesional pudiera servir para despertar los anteriores propósitos.

En segundo término, y respecto al contenido general de la educación, lo esencial no es proporcionar un conjunto de conocimientos; el enciclopedismo es imposible, y "sólo nuestra ignorancia puede ser enciclopédica". Lo que interesa es la facultad de aprender y de comprender.

Para lograr el propósito educativo secundario deberían ser obligatorias las cuatro materias siguientes: la *Lengua materna*, la *expresión matemática*, la *Historia* y la *Geografía*. (Es oportuno mencionar, en relación con este punto, que en un documento distribuido durante la reunión, el profesor Lauwerys, de la Universidad de Londres, declaró que en los programas de enseñanza secundaria son esenciales cuatro esferas del conocimiento: 1) las *Artes de relación*, las *Artes visuales y plásticas*, 3) las *Ciencias físico-naturales* y 4) los *Estudios sociales*.) Otras materias pudieran incluirse, según M. Jacob, pero las adiciones tendrían sólo carácter facultativo.

El debate sobre la naturaleza de la *cultura* mostró tantas diferencias de matiz como de países representados. Los delegados de Italia contemplaron al hombre como a un ser histórico que sigue las leyes de su propia naturaleza y que, como resultado de sus estudios de carácter humanístico y filosófico, alcanza con la madurez el desarrollo de su personalidad.

Para el Reino Unido, la *cultura* se concibe mejor como uno de los "modos de vida", reacio a ser fijado o precisado con una definición, pero cuyo significado y consecuencias en la conducta se encuentran en la mente de todos, de todos aquellos de quienes se espera el cumplimiento del deber conforme a su leal saber y entender.

Para la U. R. S. S., el hombre es un ser en desarrollo cuyos actos y facultades han de cultivarse y encuadrarse en el seno y para el bien de la sociedad concreta en que vive y trabaja.

EL HOMBRE COMO SER HISTÓRICO.

Para quienes mantienen esta opinión, es difícil hablar de la educación del niño al margen de aquellas disciplinas que lo humanizan, tales como la Filosofía, las Artes, la Historia y la Geografía. La Ciencia es susceptible de contribuir a la suma total de tales estudios, pero en tanto en cuanto pueda contribuir a la comprensión del hombre y de sus obras. Por otro lado, la Ciencia puede deshumanizar al individuo, si se la emplea equivocadamente. El propósito de la educación tecnológica sería el de considerar el trabajo manual como un desarrollo, a través del manejo de herramientas y materiales, como una extensión de los aspectos estéticos y espirituales de la naturaleza humana y así impedir "la mecanización del individuo". En la Reunión fué invocado, pues, un primer tipo de programa adaptado a las facultades e intereses del niño y que proporcione un nivel de educación común para cuantos lo sigan, y otro programa para quienes se propongan pasar a los estudios superiores del "colegio" o de la Universidad. Mas incluso en este nivel superior el propósito supremo de la educación sería el de favorecer la cultura general del hombre.

LA CULTURA COMO MODO DE VIDA.

En ciertos países la palabra cultura no viene fácilmente a flor de labios ni es demasiado asequible. Pero existe, no obstante, *modos de vida* que requieren la prosecución de estudios en la expresión de las artes, en la música y en la pintura, en ciencia y matemática, en los trabajos manuales y en todo aquello implicado en la vida diaria del individuo. Cada cual debe tener oportunidad de lograr el mejor modo de existencia de que es capaz y, por ende, no puede existir un programa fijo o uniforme para todos. El conocimiento es uno de los elementos de la educación concebido en esa dirección, pero los fines reales de la educación son los de despertar la imaginación, ensanchar la simpatía, desarrollar las capacidades para la vida en sociedad con los demás. Para alcanzar tales propósitos y permitir al individuo sus propias aptitudes y circunstancias es imprescindible diferenciar claramente los programas escolares, con arreglo al interés y al valer personal.

LA EDUCACIÓN COMO PREPARACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA VIDA DE LA SOCIEDAD.

Quienes mantienen este punto de vista rechazan la idea de minorías; conciben la educación como un medio social para la preparación del pueblo, jóvenes y ancianos, para la participación en sus negocios y en orden a lograr el mantenimiento y el desarrollo de los fines sociales. Esta participación supone la producción económica, el cumplimiento de las obligaciones sociales, el enriquecimiento y participación en la vida cultural de la sociedad, moralmente equipada para vivir como miembros de la misma. Gracias y a través del trabajo productivo la educación es

básica para tal concepción y debe estar presente en los programas de todos los grados de enseñanza. Sin embargo, son esenciales también la formación religiosa y moral, la educación física y la educación estética.

Ciertos delegados, especialmente los de Polonia y Hungría, rechazaron la antítesis establecida entre humanismo y tecnología. El hombre y sus obras no pueden ser consideradas por separado, sino en su conjunto, por ser el trabajo algo esencial al hombre. Si es verdad que no tan sólo de pan vive el hombre, tampoco puede prescindir de él. Una distinción demasiado rígida entre enseñanza general y enseñanza profesional no puede ser admitida sin inconveniente para ambas. La reforma de los programas de enseñanza debería impulsarse en el sentido de una adaptación de los estudios a los intereses y capacidad de los estudiantes, prolongando la educación obligatoria y dejando la preparación demasiado especializada para una edad en que el alumno sea lo bastante mayor para conseguir el máximo provecho.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DE LOS NIÑOS.

El debate sobre este punto surgió de una declaración del delegado ruso, señor Markouchevitch, quien expresó que las escuelas soviéticas sólo presentan diferencias de grado. Según él, en la U. R. S. S. existen tres tipos de escuelas: *escuela primaria* (grados I a IV), *escuelas secundarias, bachillerato elemental* (grados I a VII) y *escuelas secundarias completas* (grados I a X). Estas diferencias desaparecerán muy pronto, ya que se ha previsto que para 1960 todos los niños entre los siete y diecisiete años reciban educación durante diez años. (Pasada esta fecha, la preocupación consistirá en extender la escolaridad obligatoria más y más, habiéndose iniciado los ensayos correspondientes). Como no existe otro tipo de escuela posible o en preparación, se echa de ver que todos los niños hasta la edad de diecisiete años reciben o recibirán el mismo tipo de enseñanza. La diferenciación comenzará en el nivel de la enseñanza superior. Para los niños que no pueden seguir este programa, Rusia dispone de escuelas especiales para retrasados.

En cuanto al sistema británico, la práctica de delegar en los directores de escuelas la designación del programa, podría llevar a una evaluación subjetiva de los mismos en organizaciones escolares menos equilibradas. En Gran Bretaña se da una gran diversidad. Existen unas seis mil escuelas secundarias de uno u otro tipo y es posible que todas ellas sean diferentes. Lo único que tienen en común es la tradición nacional. La tendencia actual consiste en dar todavía mayor libertad a los directores de centros docentes, a fin de que puedan adaptar el programa a las facultades e intereses de los niños, y el ideal sería, para la realidad inglesa, poder disponer de un programa de estudios apropiado a cada niño.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

La enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria ha ganado considerable terreno en los últi-

mos cincuenta años, y la presión para que se extienda su campo en el programa es ahora todavía mayor. Los conocimientos se han desarrollado de modo espectacular y la demanda de la industria y de la agricultura crece sin cesar.

Dos cuestiones surgen a este respecto. ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a reducir o a eliminar otras materias como el Latín y la Historia, de manera que se disponga de mayor tiempo, y qué es lo que debería enseñarse en su lugar? ¿Un poco de cada cosa: física, química, astronomía, geología, biología, botánica, zoología, antropología, etc.? En caso afirmativo, ¿qué materias deberían tener mayor preponderancia, y en qué forma deberían estar agrupadas?

La Reunión de Sèvres analizó determinados criterios sobre selección de materias. En términos generales, los fines de la enseñanza de las Ciencias pueden ser agrupados en dos capítulos: 1) enseñar a los alumnos a pensar de manera científica, y 2) impartir conocimientos sobre el universo material. La impresión obtenida en la Reunión fué que las materias que tienen una relación o aplicación directa en la vida cotidiana deberían tener prelación. Sin pretender formar electricistas, se puede impartir prácticamente conocimientos de electricidad para que la enseñanza tenga la ventaja de despertar el interés del alumno.

También ha de prestarse cuidadosa atención a la capacidad del alumno para comprender ciertas materias del conocimiento. Cualquiera que sea la calidad de la enseñanza, algunos de los descubrimientos más importantes de la ciencia moderna pueden estar fuera del alcance de los alumnos de la escuela secundaria.

Aun cuando la mayor parte de los países dedican un cierto tiempo a la enseñanza de las ciencias en su plan de estudios semanales y en muchos de ellos se está dispuesto a ampliarlos, el número de clases varía enormemente entre los distintos programas considerados en Sèvres.

En el primer ciclo de la educación secundaria en *Checoslovaquia* —entre los trece y los quince años—, se ha previsto la siguiente distribución en la enseñanza de las Ciencias: la Biología se enseña en el primer grado (VI curso), en tres ciclos a la semana y en dos en los grados siguientes (VII y VIII). La Física (comprendiendo la astronomía) y la Química (incluida la mineralogía) comprenden dos ciclos por semanas en los grados VII y VIII. También se ha previsto cierto número de horas para trabajos prácticos de adiestramiento agrícola e industrial. Los alumnos que gozan de aptitudes especiales reciben lecciones extra y tienen oportunidad de realizar trabajos prácticos.

En las escuelas correspondientes de *Bélgica*, el tiempo destinado a las ciencias es de dos ciclos para Zoología y Botánica en los primeros grados; el mismo tiempo en el próximo grado, con una clase de Física; en el tercer grado, un ciclo cada semana para la Física, otro para la Biología y un tercero para la Química.

En la U. R. S. S., la enseñanza de las Ciencias y de la Matemática tiene singular primacía. En el gra-

do VI, a los trece años de edad, los alumnos tienen dos horas semanales de clase de Física y seis de Matemática. En los grados siguientes (VII a X), la Matemática prosigue con sus seis horas semanales y el tiempo dedicado a las Ciencias crece progresivamente: siete horas en el grado VII, ocho en el VIII, nueve en el IX y diez en el X.

En otros países, las Ciencias y la Matemática son facultativas, al menos en algunos de los grados. Los alumnos pueden escoger la escuela u optar por un curso de estudios en el que las Ciencias o la Matemática ocupan un lugar menos importante. En los países de sistema escolar único, no es posible, naturalmente, tal elección.

ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y DEL CIVISMO.

La unanimidad entre los delegados reunidos fué completa sobre el lugar esencial que estos temas deben tener en el programa. Sin embargo, se manifestaron ciertas matizaciones de enfoque, pues mientras algunos preferían que fueran tratados como temas independientes, otros eran partidarios de que todas las materias fueran organizadas y enseñadas de modo tal que el conjunto constituyera una lección de conducta ética y cívica. Las opiniones fueron distintas entre los educadores europeos sobre el lugar que corresponde a la enseñanza de la Religión. Algunos manifestaron que esta enseñanza religiosa debe ser obligatoria, no como una simple cuestión de creencia, sino como parte integrante de la conducta humana. Para otros, el problema es sólo cuestión de carácter familiar en la que la escuela no tiene por qué interferir. No faltaron quienes consideran que tal instrucción tendría carácter voluntario.

En general pudo apreciarse una mayor preferencia por el empleo de los métodos activos en la enseñanza del civismo, mediante la organización de parlamentos infantiles, o bien poniendo a los niños en contacto con las instituciones sociales. El propósito general fué aceptado en el sentido de permitir a los niños tomar a su cargo mayores responsabilidades en la vida escolar y en las actividades en el exterior, en los clubs infantiles. No es éste un terreno de conocimientos libresco, sino más bien una esfera de ideales, actitudes, hábitos, y los métodos de enseñanza han de ser adaptados para facilitar su desarrollo. El estímulo constante para despertar el interés, el sentido de responsabilidad, la conciencia de grupo y de la felicidad personal del niño, sería lo más indicado.

HORIZONTES NUEVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

El problema examinado en esta parte de las deliberaciones, fué el referente a la comprensión de las culturas extrañas, como por ejemplo las orientales.

Los reunidos mostraron unanimidad respecto al deber de enseñar estas civilizaciones en la escuela secundaria. Para permitir el estudio más profundo de otras culturas se sugirió la conveniencia de reducir considerablemente el espacio dado en los libros de

texto y el tiempo dedicado en clase a la historia política y militar, a algunos capítulos de la historia nacional, a los cambios de gobierno, luchas electorales y otros acontecimientos similares, de reducido interés general e histórico-informativo. Estimaron algunos delegados que podría establecerse un equilibrio más apropiado y que esta necesidad podría ser cubierta en parte gracias a actividades fuera de programa, mediante conferencias de fin de semana entre los alumnos más adelantados. Otros participantes insinuaron que las clases de lenguas podrían ampliarse con algunas lecciones que mostrarían las diferencias de estructura entre algunas lenguas y las de Europa occidental.

Es posible que el problema no consiste tanto en la presentación de nuevos hechos cuanto en la manera de presentarlos en su propia perspectiva. Por ejemplo, al estudiar la creación del imperio de Carlomagno sería interesante y justo recordar la posición de Bizancio y la importancia del Califato de Bagdad y también la situación creada en la India después de la época imperial, la magnitud del Imperio Chino de T'ang y, en el año 802, la aparición del Imperio Khmor que perduró hasta el siglo XIV y produjo uno de los estilos arquitectónicos más sobresalientes del mundo. A este respecto resultó muy interesante saber de boca del delegado austriaco que la Comisión Nacional de cooperación con la Unesco en su país celebrará una reunión en octubre de profesores de Historia y Geografía y editores de libros de texto para considerar la forma de mejoramiento de la enseñanza relativa al Asia.

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA.

Nadie puso en duda la tesis de que el niño en algún momento a lo largo del período entre los once y quince años necesita una cierta orientación. Pero como el concepto de orientación difiere tan ampliamente entre los países, no hubiera sido posible salir de una declaración vaga y casi sin sentido, si se hubiera intentado llegar a una votación.

En dando no existe posibilidad de elección del programa, la orientación significa el estímulo de ciertas aficiones o del trabajo extraescolar, sin referencia a la elección de escuela. En otros países en donde la posición económica y social de la familia puede ser decisiva, la elección se realiza por el padre de familia, e incluso la intervención del psicólogo puede ser considerada como un entorpecimiento.

La orientación en algunos casos puede reducirse a niños con algún impedimento físico o mental, y entonces la preocupación es general para realizar el mayor esfuerzo a fin de colmar las deficiencias y prestar el mayor interés al desarrollo de todos los niños. Es interesante observar que en algunos de estos países (por ejemplo, Bélgica, Suecia, Suiza, Reino Unido) se da la tendencia a pasar de los tests a la observación y a la consulta. En el cantón ginebrino, por ejemplo, la orientación es obra del maestro y de los consejeros pedagógicos, que también son profesores. En Bélgica, la orientación corresponde a Centros especiales integrados por cuatro o cinco miem-

bros del personal entre los que se encuentran un psicólogo y un médico, pero a la cabeza del Centro de Orientación encontramos también un pedagogo que cuenta cuando menos con cinco años de experiencia docente.

Al propio tiempo, cada vez se retrasa más el momento de la elección de carrera. Entre la edad de once a quince años, esta elección se acerca más y más a los quince, al propio tiempo que disminuye la confianza en el valor de pronóstico de los tests psicológicos. Si el crecimiento reemplaza a las pruebas de inteligencia, entonces el crecimiento ha de ser observado a lo largo de un período de tiempo, antes de que las ramas del árbol deban ser orientadas en una determinada dirección.

Volviendo al punto de partida, es decir, al currículum, es importante destacar un fenómeno: Si se da por sentada la tesis de que no debe existir una decisión definitiva en cuanto al tipo de enseñanza que deba seguirse, antes de llegar a la edad de quince años, el argumento en favor de una enseñanza diversificada, antes de llegar a esa edad, pierde mucho de su valor. Suecia, por ejemplo, no prevé llegar a esa diversidad hasta la edad mencionada. Cierto que existen posibilidades en los grados VII y VIII; pero hasta no llegar al XI (a la edad de quince años) no se abren completamente las puertas que franquean uno u otro camino.

También es curioso señalar cómo Checoslovaquia y Suecia, por ejemplo, llegan a soluciones y sistemas que tienen mucho en común, partiendo de principios muy distintos. Educación general para todos hasta la edad de los quince o dieciséis años, es la base característica de ambos sistemas. En Checoslovaquia, el punto de partida es el del interés de la comunidad, y en Suecia, el del niño.

LOS EXÁMENES.

El lugar que corresponde a los exámenes y la necesidad de revisar su empleo, parece ser uno de los temas en que todos los países participantes están de acuerdo. Las materias de examen difieren de país a país, así como la composición de los cuerpos examinadores. La materia puede referirse a cualquiera de los temas enseñados en clase o puede ser limitada a aquellas esferas consideradas como de mayor importancia: la lengua materna, las lenguas extranjeras, la matemática. El tribunal examinador puede estar compuesto de los maestros de los propios alumnos, el director de la escuela, el director de otra escuela, el inspector, el delegado del Gobierno, un profesor de la Universidad o una combinación de las mencionadas fórmulas. Pero desde Turquía hasta Inglaterra, desde España hasta Ucrania, los alumnos de la escuela secundaria han de presentarse a los exámenes.

Algunos de los delegados hicieron referencia a los exámenes con un aire de amargura, como si en verdad fuera mejor no efectuar ninguna clase de prueba. Hubiera sido aleccionador para la Reunión si en este momento hubiera podido escuchar los delegados la opinión de los alumnos de secundaria. Posiblemente un delegado-alumno hubiera preguntado, quizá con un tanto de inocencia: ¿para qué celebrar exámenes?

y ¿por qué las autoridades continúan manteniéndolos, si ustedes parecen estar en contrar?

Se mantienen —esta es la creencia general— en beneficio de los alumnos, como puede colegirse de las declaraciones registradas entre los asistentes a la Reunión de Sèvres. En el examen, el alumno tiene la posibilidad de mostrar su valer, y el examen es la coronación de un año de esfuerzos. Aquellos que no trabajaron lo bastante, sólo aspiran a su propia condena. Por otro lado, quienes realizan brillantemente un examen, encuentran la recompensa de su trabajo: obtienen una medalla, un diploma o una beca, y el examen es así un rico estímulo.

Bélgica significa una ruptura con la tradición y un alumno de dieciocho años que ha pasado de uno a otro grado de la escuela secundaria, puede obtener su certificado del director de la escuela sin examen alguno. Este título le da derecho a ingresar en la Universidad. Si otro alumno no ha pasado regularmente por cada uno de los grados, la escuela puede someterlo a un examen oral antes de recibirlo en el grado superior. Si este alumno logra un buen resultado y si durante el último año escolar da las suficientes pruebas, recibe entonces el certificado correspondiente. En el caso contrario, puede ser obligado a sufrir un examen completo.

El derecho a expedir títulos en Bélgica no está reconocido a todas las escuelas secundarias. Ha sido creado un comité para obtener la seguridad de que el programa y el nivel de instrucción cubren las exigencias debidas. En algunos casos, el comité requiere inspeccionar el trabajo de los alumnos de los grados superiores y puede seguir haciéndolo año tras año hasta quedar satisfecho de los resultados de la escuela, de conformidad con las disposiciones nacionales. El principio básico del sistema escolar belga consiste en que las autoridades centrales administran las escuelas y cada una de ellas responde de sus propios alumnos.

CONCLUSIONES.

La Reunión ha servido para poner de relieve que el sistema escolar de segunda enseñanza en Europa permanece tan diverso y vigoroso como siempre y que en él se encuentran diferencias y virtudes susceptibles de desarrollo en Europa y en el mundo entero. No existe una respuesta única para un problema pedagógico concreto y menos que nada para poder encontrar una educación sólida y equilibrada que convenga a los estudiantes de un determinado país. Aun cuando fueron subrayadas preocupaciones idénticas y ciertas convergencias en la orientación, los educadores presentes en Sèvres no han querido llegar a conclusiones carentes de sentido, en un intento por lograr reconciliar las diferencias registradas.

Los informes sobre los diversos temas discutidos fueron aprobados, pero en algunos casos se limitaron a hacer constar las diversidades antes apuntadas, así como puntos de coincidencia en la práctica. Una de las consecuencias más claras, en las que todo el mundo estuvo conforme, reside en que cualquiera que sea el programa, en definitiva casi todo depende de la calidad del maestro y de sus relacio-

nes con el alumno y con los padres. Al establecer el curriculum, la administración tiene que interesarse principalmente con la preparación de los maestros que han de utilizarlo.

La Conferencia no adoptó ni podía adoptar resoluciones o recomendaciones. No se dió una respuesta clara a las preguntas formuladas por el Presidente al comienzo de la reunión. ¿Cuál debe ser la duración de la enseñanza secundaria? ¿La educación secundaria debe diferenciarse desde el principio o a medio camino? ¿El programa debe ser idéntico para todo el país? ¿Qué lugar corresponde a los exámenes? ¿Cuál es el sistema más adecuado para reformar o mejorar el programa escolar?

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

El tema de las relaciones entre la Escuela y la familia ha sido objeto de tratamiento por parte de las revistas dedicadas a la enseñanza. En "Servicio" aparecen dos artículos. En el primero de ellos se trata de la formación de las convicciones en los hijos, es decir, de la necesidad que tiene la familia de lograr que en sus hijos arraiguen con firmeza ciertas ideas que habrán de convertirse en normativas como único medio de superar la crisis de la conciencia característica del momento histórico en que vivimos. Se señala como uno de los enemigos de la familia la *despersonalización* y se confía a una profunda formación religiosa de los hijos la salvación de la continuidad familiar (1).

En el segundo de los artículos arriba aludidos se encarece también la necesidad de una estrecha cooperación entre el hogar y la Escuela para una más completa consecución de los fines de la educación y se establecen una serie de medios adecuados al logro de que el hogar forme una unidad con la Escuela y ésta sea una continuación de aquél. Tales serían la creación de Asociaciones de Amigos de la Escuela, integradas principalmente por padres de familia y personas interesadas en fines culturales, reuniones familiares de padres, educandos y maestros de carácter cultural con proyecciones de películas o ciclos de conferencias. Intervención de los familiares de los niños acogidos en cada escuela en las cantinas y roperos escolares para que estas instituciones adquieran un auténtico carácter hogareño y, por último, instalación en todas las escuelas de su correspondiente Biblioteca con servicio de préstamo de libros extensivo al ambiente familiar (2).

De carácter más especializado es otro artículo en el que se estudian los problemas de la familia que sólo posee un hijo único y se precisan cinco soluciones para solucionar, o al menos atenuar, las dificultades que la educación de esta situación excepcional puede presentar (3).

En forma de expresiva conversación entre los padres de un estudiante y el profesor que dirige sus estudios se desarrolla el tema del muchacho que no quiere seguir una carrera y a quien la terca obstinación de sus

(1) Petra Lloent: *Las convicciones en la educación familiar*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(2) Hermenegildo de la Corte: *La Escuela y el Hogar*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(3) Oscar Alberto Sáenz Barrio: *Si no tienes más que un hijo...*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

Al decir que no hubo un acuerdo general en estas cuestiones, no se expresa integralmente la verdad de lo ocurrido. Nadie intentó siquiera suponer que lo que es bueno para su propio país, podría serlo igualmente para el resto de Europa. En este sentido todos estuvieron de acuerdo en la diversidad.

A pesar de todo, las delegaciones estimaron que había sido una excelente Conferencia, ya que dió oportunidad a comparar informes, a verificar ideas tomadas como infalibles, a observar las prácticas pedagógicas en una nueva perspectiva y, en una palabra, a aprender de la experiencia lograda en otros países.

R. DE E.

padres lleva a deambular por los pasillos universitarios tratando de superar unos exámenes y de adquirir un título mediante todos los recursos de la picareasca estudiantil (4).

En la revista "Mundo Escolar" encontramos un comentario precisando la obligación que tienen los padres de contribuir al aprovechamiento de las dotes mentales de sus hijos: "nos será posible enriquecer y estimular el espíritu de los niños si les preparamos el ambiente en que no sólo dispongan de la libertad de indagar, sino también de los materiales con que experimentar y aprender. Tenemos que facilitarles a los niños los medios de llevar a cabo las cosas a que les impulsa su ardorosa curiosidad, ya sea con herramientas, arcilla, pintura, aguja e hilo o un juego de imprenta" (5).

Una colaboración publicada en "El Magisterio Español" estudia las principales características de la *inteligencia* y, en un terreno más concreto, de los que se llaman *hombres inteligentes* para llegar a la conclusión de que es un error juzgar como únicamente inteligente a los niños o a los jóvenes que poseen inteligencia para estudiar, excluyendo de tal grupo a otros individuos de mayor capacidad en un terreno no precisamente intelectual (6).

El "Boletín de Educación Primaria", de Castellón, dedica su editorial a precisas las obligaciones municipales en materia de enseñanza primaria, la cual —se dice allí— "es un servicio que se presta en el ámbito más próximo a la vida familiar y, por lo tanto, se encuentra íntimamente ligada al desenvolvimiento vital de la familia y de las instituciones sociales más inmediatas a ella. De aquí el que los organismos municipales participen en cierto modo en la misión de proporcionar la cultura mínima a todos los ciudadanos, unas veces siendo promotores y ejecutores plenos de los servicios destinados a este fin y otras colaborando con el Estado cuando las obligaciones correspondientes a este grado de enseñanza tienen carácter nacional. Nuestra actual legislación centra el eje de la vida escolar de cada pueblo, no en los centros docentes del mismo, sino en la Junta Municipal de Enseñanza que, investida de ciertas prerrogativas y, como natural compensación cargada de inalienables y sagrados deberes, ha de velar en todo momento para que la Escuela cumpla dignamente el fin que tiene asignado" (7).

Reflejando una vez más el problema de las relaciones entre la familia y la Escuela y referido a un tema de

(4) Juan García Bellver: *Si tu hijo no quiere una carrera... no insistas*, en "Servicio". (Madrid, 19 de abril de 1958.)

(5) *Los padres deben contribuir al aprovechamiento de las dotes mentales de sus hijos*, en "Mundo Escolar". (Madrid, abril de 1958.)

(6) Juan B. Torrijos González: *Sociedad y Escuela*, en "El Magisterio". (Madrid, 12 de abril de 1958.)

(7) Editorial: *Obligaciones municipales en materia de enseñanza*, en "Boletín de Educación Primaria". (Castellón, marzo-abril 1958.)