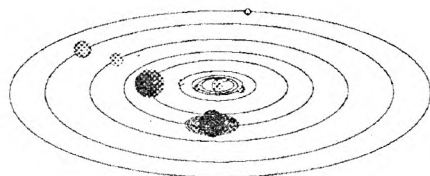


JULIO CASTRO

Subinspector Departamental de Enseñanza Primaria de Montevideo

**Coordinación entre
PRIMARIA y SECUNDARIA**



MONTEVIDEO

IMPRENTA NACIONAL

-1949-

JULIO CASTRO

Subinspector Departamental de Enseñanza Primaria de Montevideo

Coordinación entre Primaria y Secundaria

El tránsito de enseñanza primaria a enseñanza secundaria es un ya viejo y debatido asunto en el mundo educacional. Constituye un problema que se ramifica en varios aspectos: el modo de ingreso (promoción o examen); la capacidad o incapacidad de los escolares en el primer año de liceo; las finalidades perseguidas por una y otra enseñanza, etc.

Tiene la particularidad esta cuestión, de poner en competencia y frente a frente a dos profesorados distintos, a dos instituciones, y en buena parte, a dos modos de concebir la universalidad de la enseñanza. Por eso, más que a la dilucidación objetiva del problema, los esfuerzos tienden a afirmar posiciones rivales y en lugar de colaboradores son contendores los que se colocan frente a frente para competir, en la búsqueda de la verdad que por lo mismo siempre resulta verdad a medias.

Una prueba de esto es el trabajo del profesor Alberto Reyes Thévenet, Director del Liceo Miranda, publicado recientemente bajo el título de "Pedagogía Homicida", y que motiva —sin intención de réplicas— este intento por situar el problema en lo que consideramos sus justos términos.

(1) Hay ahora un esfuerzo interesante con propósitos de coordinación. Los directores de las distintas ramas de la educación, tenemos entendido, trabajan actualmente en ese sentido.

UN DUALISMO ARTIFICIAL: PRIMARIA - SECUNDARIA

Hoy se libra en torno a Secundaria, la misma campaña que en el año 68 inició Varela en favor de la enseñanza primaria: la de exigir que el Liceo sea para todos.

Ochenta años después de aquello, la universalidad lograda para la enseñanza escolar, es, en los hechos, una aspiración no cumplida para la enseñanza media. Apenas la población liceal en todo el país alcanza a un 14.18 o/o de la población escolar. Lo que prueba que "el liceo para todos" sigue siendo una generosa aspiración que todavía está muy lejos de concretarse en realidad.

Este nuevo concepto de la universalidad de la enseñanza media —nuevo entre nosotros; viejo ya en países más evolucionados— ha cambiado también los fines del ciclo secundario. Antes el liceo era la antesala de la Universidad; la preparación para la carrera liberal; el organismo encargado de seleccionar para el profesionalismo. En definitiva, constituía un organismo de selección de capacidades y, también hay que reconocerlo, de selección de clases sociales.

En ese sentido el liceo clásico que agrupaba en sus aulas a los hijos de los doctores, para hacer de ellos doctores también, cumplía estrictamente con su finalidad, ajustando su función a un riguroso criterio selectivo. Porque no era liceo para todos, sino para una élite social e intelectual.

Lógico es comprender que el criterio pedagógico que debía ajustarse a tal finalidad, era también el de selectividad, por el rendimiento cuantitativo. Los alumnos liceales, futuros doctores —como diría José Pedro Varela— no sólo debían ser los mejor nacidos desde el punto de vista de la cultura, sino además, los más capaces. La exaltación de cada alumno hacia el ideal del niño prodigio, era lo lógico y lo deseable.

Pero los tiempos han cambiado. Una necesidad creciente ha hecho que la enseñanza secundaria, en pos de la

primaria, se extienda ahora con igual grado de universalidad que aquélla. Hoy no se concibe un ciclo completo de cultura elemental sin el aporte del liceo. Y cualquier padre sabe que si no manda a su chico a cumplir estudios post escolares, de los cuales el liceal es el más general, está desertando de su deber de dar educación a sus hijos.

Fácil es comprender que cambiando así tan fundamentalmente la naturaleza del liceo, al transformarse sus fines, tiene la institución que sufrir una transformación integral. De lo contrario, contenidos nuevos vienen a llenar inadaptables moldes anticuados. En el viejo concepto, el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes. En el concepto actual sucede cosa distinta: es el mejor y el más meritorio el liceo que lucha contra la desigualdad cultural buscando la formación del mayor número, aún en detrimento de la sabiduría académica de los menos.

Mientras no se comprenda esto, no se habrá logrado el primer paso que encamine a una correcta ubicación en el problema éste del tránsito de primaria a secundaria.

Esta transformación del liceo puede expresarse así en su relación con la escuela primaria: antes a los mejores alumnos de primaria eran a quienes correspondía ingresar al liceo. Ahora, todos los alumnos de primaria deben continuar en el liceo (1). La función selectiva que realizó el liceo al tomar este sentido de universalidad, debe pasar a períodos posteriores de la enseñanza ya orientados al profesionalismo: los cursos preparatorios y los de las facultades.

Este es el primer punto de divergencia que separa a maestros de profesores —en la opinión corriente— al discutir este asunto: el maestro que se ha formado y ha vivido frente al concepto de universalidad de la enseñanza

(1) Decimos el liceo, en grado de generalidad. Lo mismo da liceo, que enseñanza industrial, que profesional, para postgraduados de la escuela. Lo que queremos señalar es que el liceo perdió ya su carácter de enseñanza "para seguir una carrera".

escolar, quiere transportarlo al liceo. El profesor, en cambio, que se ha formado en el criterio de la selectividad cuantitativa, resiste a abrir los agujeros del colador por el que pasarán los alumnos en el tránsito de la escuela al liceo. Esto dicho como acotación al margen de una disputa de la que somos ajenos.

Cuando la escuela era para todos y el liceo para los más capaces solamente, justo y lógico resultaba que las instituciones Primaria y Secundaria fuesen independientes una de la otra. Había una desarticulación necesaria en ambos cielos, porque las finalidades eran distintas; porque las técnicas eran naturalmente diferentes, también. Había una correspondencia entre la función y el organismo. A funciones distintas, a finalidades distintas, organismos distintos.

Lo malo es que ahora con la transformación que ha sufrido el liceo, las finalidades de éste y las de la escuela son casi las mismas y en cambio, los organismos, siguen diferenciados y sin conexiones efectivas.

Hay en este momento desde el punto de vista de las funciones y los fines, una casi total identidad entre la escuela y el liceo. Y sin embargo, desde el punto de vista de las instituciones, la diferencia entre una y otra es total. Diferencia que se manifiesta en dos organismos directivos distintos y autónomos; en profesorado diferente, en programas que no tienen ninguna coordinación; en modos de vida escolar, de disciplinas, de prácticas y técnicas también diferentes e independientes.

Sin embargo, las dos instituciones cumplen las mismas finalidades educativas, con los mismos alumnos. Y es el niño en la peor época de su vida, el que debe resistir y superar los choques, las torsiones, las fracturas, que surgen de la diferencia de instituciones, de personas, de planes, de fines y de modos de vida, que le impone el pasaje de la escuela al liceo.

LO QUE DICEN LOS NUMEROS

Hay que ubicar el problema con la mayor precisión posible, de acuerdo a lo que señalan las estadísticas. Para ello, se usan aquí datos oficiales cedidos por el Director del Departamento correspondiente, Arq. Iglesias.

En cuanto a éxitos y fracasos, tomados en la última reunión de profesores en todos los primeros años de todos los liceos de la Capital, se han obtenido los siguientes resultados:

Años	Promovidos	A Examen	Eliminados
1940	21.25 %	39.34 %	32.86 %
1941	26.34 %	32.35 %	41.29 %
1942	27.94 %	34.00 %	38.02 %
1943 (1)	32.13 %	33.27 %	34.21 %
1944	35.39 %	35.02 %	36.07 %
1945	34.73 %	33.32 %	32.97 %
1946	35.26 %	32.20 %	32.72 %
1947	37.70 %	32.75 %	31.61 %
Promedios generales			
	31.09 %	34.04 %	34.95 %

Del análisis de estas cifras pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1.° En números redondos, un tercio del alumnado del 1er. año de los liceos de la Capital pasa a 2.° año **exonerado**; otro tercio pasa a 2.° año **previo examen**, y el otro tercio es **eliminado** por diversas causas.

2.° El sistema de promociones de 1943 elevó el número de éxitos sobre los fracasos, contra lo que generalmente

(1) Fue el año en que se inició el régimen de promoción para el ingreso.

se supone. El promedio de alumnos promovidos de los tres últimos años del sistema del ingreso por examen (1940, 41 y 42) arrojó un 26.17 % del alumnado de 1er. año. El mismo promedio para los tres primeros años del ingreso por promoción (1943, 44 y 45) alcanza a un 34.08 %. Es decir, un 8.91 % de éxitos en favor de la promoción.

3.° Los promedios son menos variables desde que se estableció el sistema de promociones, lo que prueba que el procedimiento es más regular.

4.° Los éxitos absolutos —promoción sin examen— son bajos, pues escasamente alcanzan a un 31.09 %. En un régimen como el actual la exigencia del examen debería ser una medida de excepción y sin embargo no lo es. Algo anda mal en el sistema y hay que reconocerlo.

5.° Las eliminaciones alcanzan un promedio muy alto, 34.95 %, pero no se pueden considerar como fracasos del sistema educativo solamente. Desgraciadamente no tenemos datos que discriminen las causas de estas eliminaciones, por lo que las cifras que las establecen, representa la deserción general producida en el primer año liceal.

Otro problema es el que se refiere al estudio comparativo de los éxitos y los fracasos, en 1er. año, de los alumnos que ingresaron mediante el pase escolar o mediante el examen.

El cuadro que va a continuación comprende esa comparación en el alumnado de 1er año de los liceos de la capital, tomando desde 1943, fecha en que empezó la promoción para el ingreso, hasta 1947:

AÑOS	PROMOVIDOS		A EXAMEN	
	Ingr. c pase	Ingr. p/examen	Ingr. c pase	Ingr. p/examen
1943	24.79 %	39.57 %	34.69 %	35.78 %
1944	29.04 %	37.50 %	34.80 %	31.36 %
1945	32.94 %	34.20 %	32.23 %	32.32 %
1946	34.22 %	33.31 %	31.60 %	30.65 %
1947	33.70 %	41.27 %	32.71 %	27.26 %
Promedios generales				
	30.95 %	38.17 %	27.26 %	31.47 %

En general, los niños que ingresan al liceo con pase escolar, son los alumnos de las escuelas públicas, de la más diversa extracción social; en cambio, la casi totalidad de los que ingresan por examen, son los de las escuelas privadas que provienen de hogares en los que, por lo menos han tenido desahogo económico para pagarles la enseñanza particular y la especial para la preparación a los efectos del examen. Estos alumnos llevan ventaja social, económica y cultural sobre los otros, que provienen de medios más humildes.

Hecha esta aclaración veamos lo que expresan las cifras expuestas más arriba:

a) Hay una leve ventaja en los éxitos por parte de los alumnos que han ingresado por examen (34.82 %) frente a los que lo hicieron con pase escolar (29.10 %). Esa ventaja se acentúa porque el léer. año en que se aplicó el pase escolar (1943) se hizo muy irregularmente por la premura con que se estableció la reglamentación.

b) Las cifras han tendido a la estabilidad, lo que es buen síntoma.

c) La diferencia entre uno y otro sistema de ingreso, prescindiendo de las razones económicas, sociales y culturales expuestas antes, arroja sólo un 5.72 %, lo que por cierto no tiene nada de catastrófico para que sea esgrimido con argumento en defensa de la vuelta al viejo sistema.

Queda aún otra cifra por examinar. (1)

En el año 1944, se tomaron los cómputos correspondientes a 1.º y 2.º años en los liceos de la Capital, a fin de seguir por un año más el proceso de éxitos y fracasos comparando los de los alumnos que ingresaron por examen y los que ingresaron con pase escolar. Los resultados fueron estos:

(1) Desgraciadamente este cómputo de cifras se tomó sólo en 1944. De los otros años no tenemos datos.

PROMOVIDOS

A EXAMEN

	Ingres. c/pase	Ingres p/exam.en	Ingres. c/pase	Ingres p/examen
2.º Año	45.25 %	44.45 %	39.76 %	39.75 %

Al segundo año, pues, la ventaja que había sido de los ingresados por examen, pasó a ser de los que entraron con pase escolar. Y es lógico: la ventaja de la preparación especial para el examen de ingreso, desapareció en el transcurso del 1er. año. Los alumnos entonces se nivelaron. El "catastrófico" pase escolar, vino a resultar a los dos años con más valores selectivos que el examen.

De todo esto, como conclusiones de orden general, pueden extraerse las siguientes:

- a) El promedio de éxitos en el 1er. año liceal es bajo. Hay que reconocerlo.
- b) El "mandar a examen", que debería ser procedimiento de excepción, es más corriente que la exoneración.
- c) Las leves diferencias que se notan en 1er. año en favor de los ingresados por examen, resultan levemente superadas en el segundo año por los que ingresaron por pase.
- d) El problema, pues, no es pase escolar o examen; el problema es buscar modos de **coordinación entre Primaria y Secundaria**. Toda derivación que se haga de éste, volcándolo en aquél, es dispersión de fuerzas y falta de enfoque realista de la cuestión.

LOS PROGRAMAS

Hasta ahora no se ha ensayado nunca una coordinación de los programas escolares con los de los primeros años de Secundaria. El ciclo primario, en la situación actual, se cierra para el alumno de 6.º año en el mes de diciembre, para reabrirse en marzo, en el liceo, de acuerdo a un plan de estudios distinto sujeto a otros principios y orientado hacia otras finalidades.

El alumno sufre así una torsión que le resulta difícil superar. A la diferencia de técnicas metodológicas, de ambiente, de modo de vida, se agrega esta inadecuación entre lo que sabe y lo que se le exige. Y toda esa torsión sin amortiguador alguno debe resistirla el alumno, sin que la mayor parte de las veces el profesor se entere siquiera de ello.

Un niño de 6.º año sale de la escuela conociendo el programa correspondiente de aritmética. Pero casi en su totalidad, es aritmética aplicada a problemas la que más se ejercita. Cuando llega a Secundaria, empieza el curso con propiedades de los números, propiedades de las operaciones, demostraciones de diversas verdades matemáticas, etc. Hasta ahora todo su saber se reducía casi a la resolución de problemas; ahora se le exige la demostración matemática. Lo que se le exige es más fácil que lo que sabía, pero lo obliga a moverse dentro de un mundo nuevo que responde a otro modo de concebir la ciencia de los números.

Todos recordamos esa torsión en nosotros mismos. La pregunta que quedábamos haciéndonos cuando se nos explicaba que si a una suma se le agrega un sumando la suma aumenta en ese sumando. Es que el alumno no entiende la necesidad de la demostración. El, que sabe ya resolver problemas de regla de tres compuesta, ¿cómo va a comprender que lo retrotraigan a verdades elementales que él dió por sabidas —aunque no las supiese en realidad— desde sus primeros tiempos de escolar?

El maestro primario no se detiene en esas demostraciones porque el programa no se las exige, o porque las considera divagaciones teóricas que no responden a la “preparación para la vida”, o porque entiende que la capacidad del pensamiento lógico del escolar no está bastante desarrollada para asimilar la demostración matemática. No importa cuáles las razones; lo cierto es que la “demostración” casi no se realiza en la escuela por lo menos en términos matemáticos. En cambio, la “aplicación” de la verdad matemática, la precisión en la cantidad, etc., son ele-

mentos básicos de la enseñanza escolar. Es lógico, pues, que cuando el alumno se ve separado de su mundo de experiencias, aunque lo que le exijan sea más fácil se encuentre perdido. Lo que el escolar lleva al liceo no es una falla de deficiencia cuantitativa en los conocimientos; es una crisis de adaptación. Quien tenga experiencia en la materia, habrá de reconocer lo corriente de este hecho: cuando al alumno se le sustituyen los números por letras, para generalizar los valores, se encuentra desorientado. Para él el problema escolar era asunto de precisión cuantitativa. Tantos enteros, tantos centésimos. Ahora se encuentra que en la demostración matemática los valores no cuentan, al punto que el número con un valor preciso, se sustituye con ventajas por la letra a la que puede asignársele cualquier valor.

En el ejemplo de la enseñanza de las matemáticas se ve bien claro. Hay de lo escolar a lo liceal una sustitución de métodos, de técnicas, de fines. En la escuela se tiende a despejar situaciones de orden práctico; en el liceo se especula en torno al conocimiento teórico. Y en los últimos años, siguiendo la tendencia pragmatista, la escuela ha acentuado esa orientación, mientras que el liceo no ha participado de ella. El abismo, por consiguiente, es cada vez mayor.

No está en discusión el acierto o el desacierto de esas orientaciones, ni si la escuela debe seguir en ellas al liceo o el liceo a la escuela. Lo que aquí se expone con el énfasis de una verdad incontrovertible, es que escuela y liceo en modos de vida, técnicas metodológicas, fines de la enseñanza, etc., son distintos y no han tenido ni tienen coordinación alguna.

Ni las instituciones, ni los maestros, ni los profesores —por lo menos en la generalidad de los casos— salvan o tienden a salvar esas diferencias. Por lo que frente a ellas el alumno queda librado a sí mismo.

Y hasta ahora no se ha podido lograr la comprensión de un hecho simple y elemental: que el proceso educacional que cumple un niño que cursa Primaria y después si-

gue en el liceo, es uno sólo. Que no haya dos procesos fraccionados, ni dos modos de educación distintos. La unidad del proceso educativo la da el educando y no las instituciones o los programas. Querer que el niño se haga al modo escolar o al modo liceal tomando la expresión "modo" en su más amplia generalidad, es poner la carreta delante de los bueyes. Los niños no se hicieron para la escuela o el liceo. Liceos y escuelas se hicieron para los niños.

En definitiva, pues, los motivos de fracaso que nacen de los programas y planes de estudios en el tránsito de primaria a secundaria, tienen su raíz en el hecho de que se les ha considerado a estas dos enseñanzas como si fueran dos y en realidad, en la realidad del educando que es la única que cuenta, no son dos, sino una sola.

La unidad del proceso educativo no la da la organización de las instituciones, ni el o los programas, ni los planes de estudio; la da la vida del educando, que es una continuidad sin transiciones y sin dualismos.

Y mientras los planes de estudio no se adapten a esta simple y sencilla verdad, tendremos siempre en ellos uno de los motivos de fracaso para los estudiantes que se inician en la vida liceal.

Lástima que hasta ahora, las energías que se gastan en el estudio del problema, tienden más a convertirlo en una lucha de jurisdicciones profesionales, que a buscar acuerdo en torno a soluciones.

EL PROFESORADO

Es absurdo hacer un paralelo entre profesores y maestros atendiendo a sus capacidades. En el concepto público, es corriente creer que como el profesor actúa en una institución que atiende a un proceso superior del aprendizaje, debe "saber más" que el maestro primario. Demás está decir que esta opinión generalizada no es exacta. .

Las diferencias fácilmente localizables entre el profesor y el maestro, existen, sin embargo. La primera y más

importante, en ésta: profesionalmente, funcionalmente, el maestro es más definido que el profesor y encuadra más su vida en el mundo de su condición de docente. Esta diferencia nace de la formación profesional de uno y otro. El maestro, para detentar tal jerarquía, debe cursar estudios profesionales, especializados y excluyentes. Y para ocupar su cargo y ejercer su profesión, necesita obtener su título. Es un profesional definido categóricamente por sus estudios especializados y su diploma legal. (1)

Distinta situación, en nuestro medio, es la del profesor secundario. Profesional de otras actividades, literato, artista, etc., por un azar, o por vocación, o por mil razones de diversa índole, llega a Secundaria sentando plaza de profesor. Bueno o malo, movido por su vocación por la enseñanza o por otras razones, el profesor secundario carece de formación docente. Y cuando su vocación lo lleva a conquistarla, la obtiene por el método del autodidacta, sin ninguna garantía que le asigne solvencia profesional.

Esta diferencia del modo de formarse profesionalmente el maestro y el profesor, tiene como consecuencia un distinto modo de actuar frente al alumno. En general, el problema, o los problemas, de la formación, el desenvolvimiento, la creación de la personalidad, son encarados de muy distinto modo por maestros y profesores. Es común que estos últimos no se hagan mucho problema de estos aspectos fundamentales de la docencia y en cambio hagan incidir la eficacia de su labor en la adquisición cuantitativa de conocimientos.

Por el momento puede afirmarse sin lugar a dudas, que el rendimiento en cantidad, de conocimientos, está mucho más jerarquizado en los liceos que en las escuelas. En

(1) Hay una orientación en la formación docente del profesorado que va, tímidamente, abriéndose camino. Pero con eso no basta. No es con "agregaturas" que se va a resolver el asunto. Hay que ir, lisa y llanamente a la fundación de una escuela de profesores de enseñanza secundaria.

cambio, la búsqueda metodológica y el establecimiento de fines, está considerablemente más problemizado en éstos que en aquéllos.

En torno al maestro, por otra parte, hay no sólo toda una serie de conocimientos teóricos que lo asisten para el trato y la comprensión con el material humano que se pone en sus manos; hay también toda una tradición pedagógica, mala o buena, pero que lo lleva a actuar dentro de determinadas concepciones que le llegan ennoblecidas por la autoridad augusta que da el tiempo. El profesor, en cambio, queda librado a su inspiración personal, o simplemente a la coerción que ejerce el modo de ser de la casa de estudios donde se encuentra.

No hay por qué discutir o calificar cada una de estas situaciones docentes. Por ahora basta con demostrar que son distintas y que en el contacto entre el maestro y el alumno, esa diferencia debe expresarse lógicamente por un distinto modo de convivencia, de relación entre maestro y alumno. Eso que para el alumno se traduce en un distinto modo de vida y de actividad, que lo obligan a una torsión de su espíritu y de su modo de ser, debe ser salvado exclusivamente por el alumno. Vale decir, que la organización de las instituciones crea una situación de crisis para los alumnos, pero no busca el modo de resolverla. A los alumnos, que son los que tienen menos defensa, es a quienes se les pone en el caso de que resuelvan por sí mismos la coyuntura en que los pone el pase de la escuela al liceo.

Pero el problema más grave, vinculado al profesorado, no es el que nace de la formación profesional del cuerpo docente. Es el que tiene origen en este hecho: en primaria, para todo el curso, el alumno tiene un solo maestro; en secundaria, tiene, en cambio, un profesor para cada materia.

La vida escolar resulta así, en todo proceso de seis años, tutelada año a año, —y a veces por varios seguidos— por un maestro. Este maestro convive con sus alumnos, los conoce, tiene tiempo de estudiarlos, etc. No está sujeto a la tiranía del reloj y del programa.

En general, en las escuelas, la disciplina es muy familiar. Eso de que la maestra es un poco la madre, no es simple figura poética. La verdad es que es así y esta condición de la escuela, no sólo permite la expansión de la afectividad de los alumnos, sino que en muchos casos satisface en éstos el déficit de tratamiento que traen de sus hogares.

La escuela no busca con el niño la simple relación del conocimiento y el saber. Esa relación se hace, tiende a buscarse, integral y constante. El escolar encuentra en su casa de estudios campo para su curiosidad intelectual, como para su afectividad. La escuela va siendo, de más en más, comprensiva de las necesidades de sus alumnos y todo ello tiene una condición para poderse realizar: la convivencia diaria, por varias horas con el maestro.

En el liceo las cosas son distintas por un hecho de organización: el profesor está 40 o 45 minutos con sus alumnos, desde una a cinco veces por semana. Con el agravante de que esa fracción de tiempo se repite, a veces en forma agotadora, varias veces al día, con distintos alumnos.

Es un contacto fugaz, nervioso, sujeto a la tiranía del reloj. El profesor apremiado por el tiempo, dicta su clase buscando el mayor aprovechamiento para satisfacer las exigencias del programa. Si quiere acercarse a sus alumnos y aprovecha para ello el intervalo entre clase y clase, a los pocos minutos vendrá el colega que lo sigue y le quitará su juvenil auditorio.

En el liceo, como en la fábrica moderna, los alumnos van como las piezas mecánicas, andando "a la cadena". Pasan frente a cada profesor y él les ajusta una tuercas o les pone un remache. Pero no ha terminado éste de quitar la llave o dar el último golpe, cuando ya el otro "el que sigue", empieza su operación, independiente de la anterior, por su lado y con su criterio. Así cada cuarenta y cinco minutos el alumno recibe un sacudón pedagógico. No hay tiempo, ni tranquilidad, ni paz, para que el profesor pueda entrar en el alma de sus alumnos. Todos son contactos fugaces y por fugaces, superficiales.

A esto, además, se agrega otra cosa: cada profesor enseña su materia. Para él, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, el alumno es sólo una fracción de ser. Le interesa del niño sólo lo que tiene atingencia con su materia y, como por una lógica vocacional, su materia es siempre la más importante, trata de presionar la formación del alumno en su beneficio, es decir, en beneficio de su materia.

Y si se le agrega a eso que las materias en los planes de estudios actuales no tienen coordinación alguna, que se da historia y no se da literatura y cuando se dan ambas el mismo año, mientras en historia se enseña la guerra de 1914 en literatura se da teatro griego, se comprenderá fácilmente cuanto hay que hacer para coordinar las actividades educativas en el liceo.

En síntesis, el niño sale de un proceso unitario, donde la unidad nace de la presencia permanente del mismo maestro, y de la necesaria coordinación de sus adquisiciones intelectuales. Sale además de un mundo familiar, donde sus demás condiciones —no sólo la de ser capaz de conocimientos— tienen su satisfacción. Sale, al egresar de la escuela, de un mundo coordinado y coherente. ¿A dónde pasa al entrar al liceo?

Se encuentra con que para cada materia hay un profesor distinto, con un modo de ser diferente, que enseña cosas distintas a las que enseñan los demás. Y todo sujeto al tiempo que media entre campana y campana. Pasa así de un mundo coherente y unitario a un mundo incoherente y fraccionado. Y deja a su maestra que lo llamaba por su apodo o por un diminutivo, que conocía a su madre y sus hermanos, que vivía con ella toda la mañana o toda la tarde, por un equipo de profesores que pasan el año para conocerlo —cuando lo logran—, que cambian cada cuarenta y cinco minutos y que las más de las veces, si ha intervenido en la clase, le preguntan el nombre para hacer la anotación correspondiente.

Y esa nueva torsión a que se obliga a los alumnos, porque la organización así lo exige, esa torsión de la cual

todos llevamos ingratos recuerdos, no tiene nada más que una resistencia: el propio alumno. Su capacidad de adaptación, de flexibilidad o de simulación, serán sus únicas armas para defenderse de la situación en que lo han puesto "los pedagogos", vigilantes, cuidadosos —¡de ciertos cuidados, libranos Señor!— de su formación.

¡Y después todavía nos hacemos reflexiones para saber por qué fracasan los alumnos de primer año de liceo; por qué son díscolos e indisciplinados; por qué pegan chicles en los asientos; por qué hacen la vida imposible a los profesores!

Es que la niñez y la adolescencia tienen sus reacciones de defensa, que cuando encuentran vedadas las vías naturales de expansión, se exponen por todas esas manifestaciones que parecen concebidas como para ejercitar la paciencia de los profesores.

HACIA POSIBLES SOLUCIONES

Sin aspirar a un análisis exhaustivo del asunto, se ha pretendido en este trabajo, demostrar que los fracasos en el tránsito de primaria a secundaria, —fracasos que no debemos disimular— son, no sólo lógicos sino inevitables, dentro de la **inconexión actual** de ambas enseñanzas; que en estas condiciones, los resultados no pueden ser otros.

El enfoque real del problema, en vista a mejores soluciones, no puede ser, sin inferiorizar y esterilizar esfuerzos, el trillado camino de la polémica entre maestros y profesores y el mutuo echarse las culpas unos a otros. Hay un hecho claro, clarísimo, que debe servir de punto de partida: **el alumno, en todo su proceso educativo, es una continuidad** que avanza desde la clase jardinera hasta el fin del liceo. Ese proceso sin embargo, está hoy fraccionado como si fuera dos trozos de carretera unidos por un puente roto. Y la verdad es que en vez de arreglar el puente exigimos a los niños que lo salven como puedan.

Y todavía nuestra miopía nos lleva a culpar a los que caen, sin detenernos a pensar que los que estamos en déficit somos nosotros, los educadores. Que no hemos sido capaces de concebir una organización educacional adecuada al desenvolvimiento de los alumnos, mientras exigimos todavía que los alumnos violenten su proceso formativo para ajustarse a nuestras inadecuadas instituciones.

De ahí que frente a la "Pedagogía Homicida" que condena el profesor Reyes Thévenet,

—aceptemos —aunque con beneficio de inventario— su afirmación de que es muy alto el número de fracasos en los alumnos de 1.er año liceal, porque lo consideramos un hecho incontrovertible;

—rechacemos por inocente, la solución de aumentar en un año los cursos escolares;

—rechacemos también, la supuesta necesidad de que el liceo debe tener "exigencias" —¿examen?— para el ingreso a sus cursos;

—aceptemos por verdadera y por feliz la afirmación de que "entre dos mundos aparte, la escuela y el liceo, hay que dar con trampolín, un salto en el vacío, que para muchos termina con un viaje a la luna, donde, a falta de oxígeno propicio, mueren". Claro que de ahí no puede sacarse la conclusión de que al oxígeno sólo lo puede proporcionar el liceo. Si hay coordinación de programas, de estudios y de profesores, no habrá salto y nadie se quedará en la luna.

Como líneas generales para la solución del problema pueden recomendarse éstas:

1.° La revisión de los programas y planes de estudios por una Comisión mixta de maestros y profesores, con el fin de ensamblar y coordinar las enseñanzas escolar y liceal. Esta revisión deberá hacerse especialmente en los años 5.° y 6.° escolares y 1.° y 2.° liceales. (1)

(1) Esta revisión de programas deberá tener en cuenta especialmente el nuevo carácter que ha tomado la enseñanza secundaria al convertirse en enseñanza para todos. Esta trans-

2.º Modificar el actual sistema de un maestro único, para todo, en 6.º año y múltiples profesores, uno para cada materia, en 1.º y 2.º liceales. Esa modificación se puede iniciar en la escuela introduciendo en las actividades actuales algunas modificaciones. Por ejemplo, que en aquellas escuelas que tienen más de un 6.º año, los maestros tomen a su cargo algunas asignaturas en todos los grupos; o que intervengan en la enseñanza, en los últimos años, mayor número de profesores especializados. En el liceo esta labor se puede continuar reuniendo las materias del programa por grupos de afinidad y encomendando la enseñanza de cada grupo de materias a un profesor. El profesor estaría así mayor tiempo con sus alumnos y la enseñanza ganaría en coherencia y coordinación.

3.º Crear la carrera del profesorado secundario, de modo que se garantice, por estudios sistemáticos, la preparación docente del profesor. En el caso de los profesores actuales exigirles cursos obligatorios de capacitación pedagógica.

4.º Convendría, claro está, una mayor coherencia orgánica entre los distintos organismos que dirigen la enseñanza. Pero esta modificación excede las posibilidades y jurisdicciones de los actuales organismos, por ser de competencia legislativa.

formación deberá convertir al liceo en menos académico y más ajustado a las exigencias de una educación popular, proporcionando técnicas de valor práctico que inicien a los alumnos en las exigencias locales de la vida.

Además debe tender a dar al liceo mayores contenidos de orden social. El liceo ahora, disponiendo de un elemento humano en la mejor edad para realizar actividades que se proyecten fuera de la casa, no hace nada para contribuir al desarrollo y el mejoramiento social del medio, ni para formar en sus alumnos principios de solidaridad humana que se cimenten sobre hechos que los propios muchachos vivan. No se concibe, en nuestro país y en nuestro tiempo que se formen seres cultos sin un sentido muy definido de sus deberes de militancia y de contribución al bien común.

5.° Una reforma de esta naturaleza podría ensayarse previamente en liceos experimentales que adoptasen el nuevo plan y lo realizasen a manera de ensayo. De adoptarse tal método de trabajo sería conveniente que estos liceos experimentales estuviesen ubicados en:

un barrio residencial de la Capital
un barrio obrero de la Capital
una capital de Departamento
un pueblo del Interior

a los efectos de poder estudiar los resultados de esta reforma parcial en todo el país.