

COMO ANDA LA EDUCACION EN INGLATERRA

PARA LOS MAESTROS INGLESES
"INTERESA MAS EL CONTACTO
HUMANO QUE LA DOCTRINA"

LA FASCINANTE ESCUELA
ANARQUISTA DE MR. NEIL:
LAS REGLAS NI SE CONOCEN

por el DR. JOSEPH A. LAUWERYS

Presidente del Consejo de Estudios sobre Educación
de la Universidad de Londres

En Inglaterra pensamos que tenemos tanto que mostrar al mundo como cualquier otro país, y nos enorgullecemos del hecho de que muchísimas de nuestras escuelas hagan experimentos valiosos. Creemos también que en el trato de la niñez con delicadeza y humanidad no somos segundones de nadie. Parte de estas creencias provienen del orgullo y patriotismo nacionales, pero yo, que he visto muchas escuelas en muchas partes del mundo y en numerosos países, pienso en efecto que los modernos métodos progresivos están tan bien representados en la práctica inglesa como en cualquiera otra. No tenemos motivos para ser demasiado modestos sobre nuestros progresos en este campo.

Por otra parte, hay ciertos rasgos peculiares en la situación inglesa que deben ser muy bien comprendidos antes de iniciarse el examen detallado de lo que pueda avanzarse. Algunos se originan en nuestra tradición y son extremadamente complicados para el observador extranjero.

Primeramente, hay una variedad y diversidad muy grandes y un enorme grado de libertad en el sistema escolar inglés. Los ingleses han sido secularmente suspicaces acerca de las actividades del Estado en todas las materias culturales y, sobre todo, en educación. Durante el siglo XIX, en realidad, el gobierno central de Inglaterra y las autoridades locales asumieron gradualmente una pesada carga financiera en beneficio de las escuelas. Hay ahora plenitud de oportunidades para todos los niños bien dotados en los niveles elemental y secundario y, en realidad, en el nivel universitario, sin que importe la pobreza de los padres. Las escuelas estatales no cobran derechos: todos los gastos están a cargo de las autoridades públicas y provienen de fondos públicos. Pero al mismo tiempo, aún en la actualidad, el Estado no prescribe ningún plan de estudios o algún método particular de enseñanza. Cada escuela es dejada en libertad para trazar sus propios esquemas de estudios. El director de la escuela decide las materias que se enseñarán y los profesores en sus clases deciden lo que deben hacer y cómo hacerlo. Permitaseme repetirlo: no hay en absoluto ninguna prescripción del Ministerio de Educación, ni de nadie, y los inspectores escolares sólo aconsejan a los profesores u ocasionalmente hacen benignas críticas a la manera cómo ellos están haciendo su tra-

bajo. Pero no dan órdenes. Por ello, es evidente que se encontrará en Inglaterra una sorprendente diversidad y una pasmosa gama de métodos de enseñanza. Pero permítaseme agregar inmediatamente que esto no conduce a la anarquía, debido al sistema de exámenes públicos realizados por las universidades en combinación con las escuelas que introduce cierta medida de uniformidad.

Para los efectos de esta exposición, el aspecto que deseo encarecer es que esta libertad de que gozan los directores de escuela y los maestros, hace posible en Inglaterra la aplicación de toda clase de experimentos educacionales, sin que sea necesario someterlos al examen de ninguna autoridad externa. Si, por ejemplo, un director desea aventar todos los castigos, puede hacerlo sin tener que solicitar permiso a nadie. Lo mismo ocurre si desea enseñar ruso antes que francés, o biología más bien que física. No obstante, es interesante anotar una restricción a esta libertad: la ley de educación establece que debe darse cierta instrucción religiosa y que en las mañanas todos los alumnos deben reunirse para realizar un acto de adoración a Dios.

Un segundo rasgo muy típico de nuestro esquema es éste: temperamentalmente y por tradición los ingleses somos más bien desconfiados respecto a las teorías o sistemas filosóficos. Muchos de nosotros se interesan por las discusiones metafísicas y gustamos ampliamente de argüir acerca de la naturaleza del mundo, del hombre o de la mente. Pero en conjunto, cuando se llega a un asunto serio, tendemos a preferir una aproximación fragmentada. Tendemos a huir de las vastas doctrinas filosóficas como las estructuradas por Hegel o Kant y aún por Froebel. Por muchos aspectos, podría afirmarse que los ingleses tienden a actuar primero y pensar después y sólo al final especular o poner en un orden teórico las acciones que ya han sido adoptadas. Por ello no se me pregunte cuáles son los grandes principios ni cuáles las doctrinas filosóficas que guían nuestras reformas educacionales. No las hay. Ni debería preguntárseme el nombre de los filósofos ingleses de la nueva educación. No los hay. Si me interrogaran, sólo podría citar una larga lista de obras escritas por autores menores. En ellas se encontraría toda suerte de contradicciones y de incompatibilidades lógicas. En un capítulo se podría hallar un autor

defendiendo métodos disciplinarios más bien estrictos, y en otro, una libertad lindante con la anarquía. En un párrafo el autor podría defender la posición de que la enseñanza de la lengua inglesa es el más importante objetivo de la escuela; pocas páginas más adelante, podría afirmar que nadie puede considerarse educado sin el conocimiento de la ciencia, etc. En conjunto, mis colegas propenden a estimar que semejantes discrepancias y contradicciones teóricas no importan demasiado, porque cuando debe tratarse con los niños en las escuelas, lo que interesa e importa es el contacto humano más que la doctrina.

Naturalmente, para un visitante extranjero, las escuelas sostenidas por un pueblo semejante aparecerán a menudo embrolladas, porque en lo que observa no hay consistencia filosófica. Pero estoy seguro de que cualquiera que observe alguna de nuestras escuelas, quedará totalmente ganado por el calor y la simplicidad y los contactos humanos que existen entre los profesores mismos y entre los profesores y sus alumnos. Hay un respeto mutuo y aún afecto, así como una perfecta disposición para aceptar los desacuerdos y diferencias. El tercer rasgo del esquema inglés, que creo importante en cuanto configura nuestra visión de la educación, es la continuación de la importancia que tiene la estructura clasista de nuestra sociedad. O sea, Inglaterra todavía es un país donde se rinde acatamiento a los valores aristocráticos encarnados en la clase noble. Pero por favor, no se me interprete mal. Como resultado de la inflación y de impuestos muy pesados hay muy pocos ricos y nadie realmente pobre. Inglaterra ha llegado a ser, quizás, el país más igualitario del mundo; ciertamente más que la Unión Soviética o los Estados Unidos, en el sentido de que hay menos diferencias entre ricos y pobres. Pero la nuestra no es realmente una democracia de masas. El pueblo todavía tiende a esperar desde arriba los valores que acepta. Y como resultado, las reformas tienden a gotear hacia abajo. Si alguna vez una escuela que sirvió las necesidades de las clases superiores se transformara a sí misma o aceptara nuevos ideales, cuando lleguen las reformas será plausible copiarlas por las escuelas secundarias estatales y luego por las escuelas primarias del Estado. En una palabra, las reformas comienzan desde lo alto,

porque las escuelas para la clase alta aún tienen gran prestigio.

A los ingleses les parece totalmente razonable, y en ello confían, que nuestras antiguas escuelas aristocráticas —las así llamadas **public schools** (escuelas públicas)— sean las primeras en adoptar los métodos modernos. Estas escuelas aristocráticas generalmente se encuentran en la campiña y tienen a menudo hermosos edificios y buenos campos de juegos. Su tradición reside en prestar menos atención al desarrollo del intelecto que al fortalecimiento del carácter. El director de tales escuelas siempre piensa que lo que realmente importa son las actitudes generales de sus alumnos ante la vida y su comportamiento hacia los otros seres humanos. Siempre cree firmemente que es más importante actuar recta, benigna y justamente, que saber latín o química.

En los comienzos del siglo actual —digamos hace unos 50 años— la mayoría de estas antiguas escuelas —escuelas como Eton, Harrow y Winchester— tendían a ser lugares estrictos y formales. La disciplina era frecuentemente áspera y severa; las condiciones de vida, espartanas y austeras. En las aulas se impartían insípidas lecciones de latín, griego y matemáticas y la tristeza de la vida escolar sólo parcialmente era alegrada con juegos obligatorios. Es innecesario decirlo: estas escuelas complacían sólo a los muchachos (no a las niñas) y quien no se acomodase al modo general de vida —el que tuviese interés intelectual o artístico— o quien no tomase placenteramente la áspera senda, era a menudo excesivamente desdichado. Pero ciertos ilustrados directores pensaban que todo esto era erróneo, que una enseñanza de esta clase no formaba seres humanos aptos para desempeñarse en sociedades democráticas; así, cierto número de pioneros, como el señor Badley, pensaron que era tiempo de tener **public schools** de nuevo tipo, en las que hubiera más libertad y humanidad, más benignidad y suavidad. También quisieron educar a sus alumnos más receptivos de la belleza y del arte. Anhelaron que la música, la pintura, el arte manual, tuvieran un lugar importante en los planes de estudio. Muchos de estos reformadores extrajeron su inspiración de la religión; otros fueron laicos. Todavía en la actualidad sus escuelas se dividen en estos dos tipos —lo que es también típicamente inglés— pero las prácticas adoptadas y los mé-

todos aplicados a los estudiantes no se diferenciaron tan ampliamente como podría haberse esperado.

Plénesse, por ejemplo, en una escuela como Dartington Hall de Devonshire, una escuela de la variedad laica. Aquí, en un hermoso valle cercano al mar, se encuentra un conjunto de atractivos edificios de piedra gris azulada, campos, huertos, granjas, bosques y campos de deportes. En los edificios, que son relativamente pequeños, y albergan sólo a 20 o 30 niños, viven dos profesores —mujer y hombre. Se trata de reproducir en cierta forma la vida de hogar. Los alumnos, de ambos sexos, son estimulados a elegir libremente las materias que desean estudiar. Si lo desean, pueden estudiar más artes y menos ciencias. Si sienten que estudian mejor por sí mismo que en las clases, pueden hacerlo. Serán alentados, pero no obligados, a practicar deportes tales como fútbol y cricket. También se les incitará a dedicarse a actividades de creación artística. Pero serán ellos mismos los que decidirán si eligen alfarería o pintura, trabajo en madera o en metal. Según cierto modo de ver, podría afirmarse que el director, Mr. Curry (un hombre muy ilustrado y visionario), está tratando de crear la atmósfera educativa de un buen hogar, y procurar la clase de libertad que darían sabios y visionarios padres. Pero también está dando lo que la mayoría de los hogares no pueden: guía hábil y psicológica y la ayuda de profesores especialistas y espléndidamente entrenados.

En la escuela de Curry todavía se mantiene cierta estructura en los planes de estudio y los alumnos reciben preparación para los exámenes. Hay otra escuela que superficialmente podría creérsela semejante a la de Dartington, pero en la cual se han creado condiciones del todo diferentes. Me refiero al fascinante establecimiento educacional dirigido por Mr. A. S. Neil, el conocido escritor que ha expuesto sus ideas en el libro titulado **That Dreadful School**. A Neil puede describirse como el anarquista de la educación. Su fe fundamental es la libertad, a la que imagina como la condición básica para una vida digna y creadora. Cuando él habla de libertad, piensa en la libertad: la ausencia completa de toda clase de restricción. Ausencia absoluta de castigos, guía, estructura. Hay libertad para todos los niños de cualquier edad para elegir si desean trabajar

o no, las materias que quieran estudiar si quieren estudiar, ya sea con la ayuda de profesores o independientemente. Repito: nada de reglas, ninguna dirección estable. Y los resultados son a menudo extraordinariamente buenos, especialmente con los niños bien dotados que han tenido una vida de hogar desdichada y con los ligeramente perturbados o inadaptados. Frecuentemente tales alumnos, cuando son dejados en libertad, hacen un trabajo brillante y aprenden mucho más de lo que se hubiera creído posible.

He mencionado estas dos escuelas y dicho algo de sus condiciones, pero en realidad hay muchas otras escuelas que merecen una mención y que intentan la obtención de ideales semejantes. En general nos referimos a ellas como "escuelas progresivas" y han formado una sociedad en la que los interesados pueden reunirse y discutir los problemas educacionales. La mayoría sostiene la *New Education Fellowship*, una liga de los que desean encarnar el principio de la libertad en la práctica educativa, y de los que anhelan ver las escuelas como lugares donde el adulto actúa como guía y sostén de la juventud, más bien que como sitios donde los maestros ejercen un estricto control sobre las actividades de los niños.

Justamente ahora he afirmado que en Inglaterra las reformas tienden a pasar de arriba hacia abajo. Las escuelas de que he hablado, que están en la línea avanzada de las escuelas progresistas, son en conjunto lugares más bien caros, desde que no poseen las cualidades necesarias para recibir ayuda financiera del Gobierno. Por lo tanto, deben imponer a los padres una pesada carga económica. El resultado es que en la mayoría de ellas se encuentran hijos de profesionales acomodados. Consecuencia es también que, aunque sean criticadas, acerbamente, gozan de alto grado de prestigio. Muchos administradores, directores y profesores relacionados con el sistema común de educación del Estado, han quedado impresionados con los resultados obtenidos en estas escuelas experimentales. Y desde luego han intentado copiar sus prácticas en la medida que sea posible hacerlo en las escuelas diurnas, donde los alumnos llegan por la mañana y la abandonan en la tarde, y donde los padres confían en que estudiarán mucho y aprobarán sus exámenes. Como resultado, muchas de nuestras escuelas comunes de enseñanza secundaria, en

el curso del tiempo, han llegado a ser más suaves y circunspectas en la disciplina y también han progresado en cuanto a conceder mayor libertad y diversidad para los alumnos. Nuestras escuelas públicas secundarias estatales son en la actualidad, con mucho, más libres y agradables que sus similares del continente. La mayoría de los visitantes extranjeros queda sorprendida por el fácil, libre y natural acercamiento entre profesores y alumnos y por el número de actividades que se emprenden. Hay muy pocos castigos y pequeñas asperezas. Se impulsa a los niños a saber cómo trabajar por sí mismos y cómo comportarse unos con otros y con los adultos. En una palabra, el ejemplo y la influencia de las escuelas progresistas privadas han permitido la humanización de las escuelas secundarias del Estado. Un ejemplo interesante, y quizás hasta divertido, de la manera cómo las reformas educativas inglesas operan hacia abajo, es el cambio que ha sobrevenido en nuestras escuelas para jóvenes delincuentes —aquellas que se acostumbraba llamar "reformatorios" o *industrial schools* (politécnico o escuelas talleres para inadaptados, en el vocabulario pedagógico chileno). Hace 50 años eran lugares realmente terribles: tenebrosos, severos, agrios, como cárceles. Los niños o niñas eran tratados rigurosamente, a menudo con brutalidad, por guardianes improvisados. No aprendían otra cosa que malos hábitos y salían peores de como habían entrado. ¡Qué cambio, en la actualidad! Hace poco tuve la oportunidad de visitar lo que ahora llamamos una "escuela de prueba", dependiente del Home Office (Ministerio del Interior) en el norte de Inglaterra, cerca de Durham. El director, Mr. Gittings, es un antiguo alumno mío, y es realmente un placer profesional ver cómo él ha desarrollado la escuela. Había agradables edificios levantados en la campiña y rodeados de campos de juegos; accesos libres, puertas abiertas, nada de alambradas de púa, ni rejas. Había cierto número de casas, cada una dirigida por un maestro casado. El y su mujer estaban a cargo de 20 o 30 niños —exactamente como en cualquiera escuela avanzada. Buenos talleres para que los niños pudieran aprender oficios útiles, y en los cuales eran adiestrados por profesores competentes. Había mucha libertad, mucha bondad y pocos castigos. En el hecho, había una atmósfera semejante a la

de cualquiera buena escuela. Capacitados psicólogos y psiquiatras proporcionaban ayuda, guía y consejo a los niños que lo necesitaban —niños que frecuentemente provienen de hogares rotos, donde sus padres no sienten responsabilidad hacia los hijos. Se había hecho un intento de acomodar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, tanto en relación con las materias como en cuanto a la dificultad de seleccionarlas para la enseñanza. En una palabra, ha habido una adaptación de la anterior y selecta tradición educacional a las necesidades de una clase y grupo diferentes —un grupo moralmente débil.

Nuestros profesores, como es de esperar, se preparan en los Teachers' Training Colleges. Todos provienen de la enseñanza secundaria donde permanecen hasta los 18 años; los que desean enseñar en las escuelas de párvulos o elementales deben estudiar dos años en las escuelas de pedagogía antes de ser designados para su primer empleo. Ahora bien, los instructores y profesores de las escuelas de pedagogía han caído bajo la influencia de los modernos pensadores de la educación —esto es, la mayoría de ellos que han leído las obras de los educadores más notables, tales como Montessori, Froebel o Dewey, han quedado impresionados por ellos. Y como podría esperarse, han transmitido a sus alumnos lo que ellos mismos habían aprendido; y así, en los últimos 40 o 50 años, generación tras generación de jóvenes profesores, han ido a nuestra enseñanza primaria con ideas recogidas en las mejores prácticas del continente, así como las experiencias inglesas de mayor éxito. Han tratado de introducir en sus enseñanzas a los niños de 5 a 13 años, ideas escogidas —digamos— en Montessori o Dewey. De esa manera, en nuestras escuelas parvularias se emplean los métodos de juegos. Si se las visita, se verá a los niños sostener cubos y juguetes, muy parecidos a los que indicaba Montessori; y en el nivel escolar medio, que corresponde a los niños entre los 11, 12 o 13 años, se les verá disponer exposiciones, hacer modelos, montar comedias: esto es, ocupados en proyectos como los recomendados por Dewey. El lema de estas escuelas es "actividad, más actividad, mantener ocupados a los niños". Tengamos sus manos tan ocupadas como sus mentes. Dejemos que "aprendan haciendo". Pero por favor —por favor— no se

pregunte a estos profesores, ni a los directores, ni a los inspectores si aceptan los principios de Montessori o Dewey. Recuérdesse: son profesores ingleses, no teóricos. Ni son partidarios. Ellos han escogido por ahí una idea de Montessori y allá otra de Dewey, naturalmente sin saber quién la había pensado primero y sin cuidarse de acomodar cualquiera de estas prácticas dentro de un todo lógico y consistente. Si una idea parece buena y sabia, la adoptan. Y como he dicho al comienzo, son libres para hacerlo desde que no hay instrucciones gubernativas a través de los inspectores. Hay variedad, diversidad, y una gran libertad para los profesores.

Me encuentro aquí, naturalmente, lindando con los campos del método. He explicado anteriormente que en Inglaterra cada profesor puede elegir no solamente lo que va a enseñar y en un tiempo determinado, sino también cómo enseñarlo. Y durante 60 o 70 años muchos reformadores han hecho grandes esfuerzos para impulsarles a emplear métodos activos. Tómese como ejemplo la contribución del prof. Armstrong, el inventor del método heurístico, el método de investigación. Armstrong fué un famoso químico que empezó a trabajar hacia 1870. Enseñaba en la Universidad de Londres y preparaba químicos para la investigación científica y para la industria. Estaba muy insatisfecho de la calidad y perspicacia de los alumnos que le llegaban a los 18 o 19 años, después de terminar en las escuelas secundarias comunes. Encontró que sólo habían sido enseñados mediante textos y exposiciones orales. Sus profesores habían escrito en los pizarrones, sin hacer suficientes experimentos y les habían explicado simplemente los resultados finales de la investigación científica, obteniendo que ellos memorizaran palabras, frases, leyes y símbolos. Cuando estos jóvenes eran enfrentados con un trabajo real de investigación en un laboratorio científico, eran totalmente incapaces de llevarlo a cabo. Armstrong propuso que aunque se tratase de niños, se les debería entrenar en el método científico enfrentándoles con problemas reales que deberían solucionar en el taller o en el laboratorio. Por ejemplo, sostenía que era erróneo decir simplemente a los niños que la tiza era carbonato de calcio. Pensaba que se debía impulsarles a encontrar por sí mismos lo que era la tiza y cómo se produ-

cia. Sostenía que los mismos alumnos deberían hacer todos los experimentos sin demasiada ayuda del profesor y sacar sus propias conclusiones.

Presencé hace pocos meses una lección dictada en conformidad a este esquema. Se trataba de una hermosa y antigua *public school* —de esas que antes he llamado escuelas progresistas— y de un profesor hábil e inteligente. Dictaba la primera lección de química. Todo lo que hizo fué distribuir una pasta roja entre sus alumnos — el rojo óxido de mercurio. Y dijo: "Atención, caliéntenle en el quemador de gas, observen si se desprende gas y si eso ocurre, consérvenlo. Háganlo, que debo hacer otras cosas". Agreguemos que los niños carecían de experiencias previas en trabajos de laboratorio químico, que no sabían cómo conservar el gas y qué era lo mejor para calentar una pasta en el quemador de gas. No es necesario agregar que pasaron un rato muy entretenido. Varios se quemaron los dedos y aparentemente realizaron esfuerzos considerables. No obstante, salieron adelante y las cosas que aprendieron, se debieron a ellos mismos. La actividad era plena, tanto física como mental. Tengo la seguridad de que lo que aprendieron fue realmente aprendido y no únicamente a un nivel verbal.

Esta actividad esforzada y llena de perspectivas ha penetrado en todas las escuelas inglesas. Naturalmente, no quiero decir que todas las lecciones que se imparten en el país sean perfectas. Sería esperar demasiado. Como en todas partes, hay clases insípidas y los alumnos malgastan mucho tiempo. Aún se hace el aprendizaje a través de palabras abstractas y vacuas. No obstante, las diferencias entre lo que ocurre en la actualidad en nuestras escuelas y lo que sucedía dos generaciones atrás, son prodigiosas. Me encuentro por ejemplo, con mi propio hijo, que tiene unos 13 años de edad, al que le enseñan francés con métodos directos — es decir, aprende a hablarlo y su profesor trata de emplear únicamente el francés; las matemáticas que aprende están asociadas a las medidas actuales de las alturas de los edificios y al tamaño de los patios de recreo; las lecciones de historia son ilustradas mediante la construcción de modelos de castillos medievales; y cuando estudia geografía le ponen a la vista ilustraciones sobre la vida en India o de otras regiones lejanas. En

una palabra, los profesores, a veces con torpeza, pero siempre honestamente, están tratando de dar a la enseñanza vigor, vida y actividad.

Permítaseme ahora tratar de recapitular lo que se ha dicho sobre los nuevos movimientos en la educación inglesa. En suma, el viejo ideal inglés de que la escuela existe para el fortalecimiento del carácter y el fomento de una moral comprensiva persiste y ha sido adaptado a las nuevas condiciones del siglo XX. Muchos de nosotros continuamos creyendo que el propósito de la escuela es la formación del hombre y la mujer más bien que la enseñanza abstracta de resúmenes del saber copiado de los libros. En la actualidad, nuestras escuelas se diferencian de muchas del continente, en que están menos dominadas por el ideal intelectualista y libresco. Creo que nuestros niños y niñas, tanto cuando abandonan la escuela común a los 15 años o la secundaria hacia los 18, saben tal vez menos economía, ciencias cívicas y políticas que otros. Pero están dotados adecuadamente de habilidades sociales e imbuidos del espíritu de actividad. Tal vez nos dediquemos menos a la enseñanza de destrezas industrialmente útiles, y nos interese más en la enseñanza de las materias que en la exploración de campos de estudio o proyectos.

Pero quizá el punto esencial que he tratado de esclarecer sea éste: en Gran Bretaña se puede encontrar un nivel extraordinario de diversidad tanto en las escuelas primarias como secundarias. Lo que se origina, según lo he hecho notar, en que carecemos de una dirección central de política educacional, pero que cada escuela es capaz de formularse. De tal modo que es posible encontrar establecimientos extremadamente experimentales que emplean métodos más libres y más activos que en cualquier otra parte. Hay alguna diferencia entre éstos y la gran mayoría de las escuelas comunes financiadas por el Estado, en las cuales el progreso es menor, pero que poseen mayor actividad y libertad que antes. El movimiento reformista ha sido activado e inspirado no tanto por el liderazgo de pensadores geniales o filósofos, como por el esfuerzo disperso de gran número de modestos educadores y profesores que han seguido la línea de lo que les ha parecido correcto. Nada tenemos semejante a la fama mundial de John

Dewey o Maria Montessori. Nadie en Gran Bretaña ha expuesto una filosofía de la educación que todo lo abarque coherentemente, como por ejemplo Herbart o Froebel, o los grandes pensadores soviéticos. Pero tenemos, tal vez, a nuestro favor, un amplio saldo de honestos, buenos y sinceros directores de escuelas y profesores bien intencionados. Ellos han leído los libros de los pioneros. Los han ponderado y han seleccionado de sus obras pensamientos sin mucha consistencia.

Nuestras escuelas no están dominadas por ninguna clase de sistemas filosóficos. Aquí reside tal vez su fuerza, por ello están en la línea de la antigua tradición inglesa que es de compromiso y de repudio de los excesos, de experimentación, de mantenimiento de lo que se estima valioso y de rechazo de lo que no es producto del trabajo. Estamos profundamente endeudados con lo que se ha dicho y hecho en otras partes del mundo, y con lo que hemos aprendido. Observamos con interés y simpatía los progresos de la educación fundamental y la educación para la sociedad en la Unión Soviética, los experimentos franceses de la escuela nueva, y los centros floren-

tinios y romanos de Italia y los establecimientos experimentales de los Estados Unidos. Esperamos restituir nuestras deudas con el ejemplo de nuestras propias escuelas en las que mantenemos buenas, amistosas y humanas relaciones en todos los niveles. Pero no reclamamos la perfección. Creemos que la tarea de la reforma educacional es algo que debe producirse en todo tiempo. Nunca termina, debido a los continuados y rápidos cambios sociales. La escuela debe adaptarse a un contorno siempre cambiante. Pero esto no significa que deba ser un simple espejo de lo que ocurre. Esperamos, como educadores, que podamos ser capaces de seleccionar las tendencias sociales y las aspiraciones que merecen perpetuarse o reforzarse. Debemos seguir el camino de nuestro propio desenvolvimiento, pero no limitarnos simplemente a repetir los errores del pasado. Hemos aprendido que el futuro de nuestros países depende de lo que ocurra a nuestros niños. Estamos decididos a lograr lo mejor para ellos, porque estamos convencidos que la grandeza de un pueblo puede medirse solamente por el modo de emprender las posibilidades de perfeccionamiento a través de la educación.