

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN EL MUNDO

1

ALEMANIA, por el Dr. Leopold Prohaska.

AUSTRIA, por el Dr. Bruno Schilling.

BELGICA, por el Dr. Pierre Zlans.

FRANCIA, por el Dr. Roger Ninfel.

INGLATERRA, por el Dr. K. G. Wilson.

ITALIA, por el Dr. Pietro Orsini.

JAPON, por el Dr. Ch. Masakage Matsuoka.

NORTEAMERICA, por el Dr. William Ferree.

PERU, por el Dr. Julián Iturmendi Echávarri.

SUIZA, por el Dr. Eugène Claret.

LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA EN LAS ESCUELAS MARIANISTAS, por el M. R. Padre P.-J. Hoffer.

PUBLICACIONES DE LA REVISTA "ENSEÑANZA MEDIA"

42040

(153455) 2^o ej,

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MOMENTO ACTUAL
DE LA
EDUCACION Y LA ENSEÑANZA
EN EL MUNDO

TOMO I



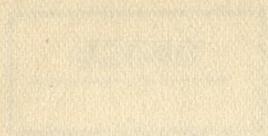
BIBLIOTECA
000348



PUBLICACIONES DE LA REVISTA "ENSEÑANZA MEDIA"

MADRID

1958



42040

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

MOMENTO ACTUAL
DE LA
EDUCACION Y LA ENSEÑANZA
EN EL MUNDO

TOMO I



BIBLIOMEC



008348



R. 95. 191

PUBLICACIONES DE LA REVISTA "ENSEÑANZA MEDIA"

MADRID

1 9 5 8

PUBLICACIONES
DE LA
REVISTA «ENSEÑANZA MEDIA»

DIRECTOR: DACIO RODRIGUEZ LESMES

Núm. 43

ES PROPIEDAD

DEPOSITO LEGAL: M. 8176-1958

INTRODUCCION

NINGUNA coyuntura mejor para un balance que unas fiestas jubilares. Esta fué la intención que impulsó a la Compañía de María a incluir en el programa de las Bodas de Oro de su Colegio madrileño del Pilar, diversos actos académicos, entre los que destacó el Ciclo de Conferencias sobre los problemas actuales de la Educación y la Enseñanza. Deliberadamente se huyó de todo panegirismo propio, al que se prestaba la ocasión, prefiriéndose plantear—como lección y documento—el proceso de los métodos didácticos en los países más cualificados dentro de un amplio panorama, lleno de interés y cuajado de incitaciones y sugerencias para todos cuantos nos dedicamos vocacionalmente a la formación de la juventud.

Bien es cierto que la diferenciación de planes y procedimientos en cada uno de estos países responde a su peculiar idiosincrasia y tradiciones docentes y corre parejas con las exigencias del medio y de las circunstancias en que se desenvuelve su vida, pero, en general, y como un afán común, nos encontramos que todos o casi todos buscan sustanciar las necesidades planteadas por el creciente progreso técnico, acoplándole a la consiguiente evolución social, bajo el signo de una universalización de la cultura sobre bases racionales y prácticas desde los primeros años de iniciación escolar.

Figuras de tanto prestigio y autoridad en la Pedagogía internacional como Probaska, Schilling, Zians, Ninfei, Orsini, Matsuoka, Ferree, Iturmendi, Claret, Wilson y Hoffer explanaron en atrayente calidoscopio la diversidad de movimientos renovadores que por doquier tratan de poner en línea a la Educación, a la que—por formar a las futuras generaciones—se vincula el porvenir de los pueblos.

Nos hallamos, en verdad, ante una Pedagogía Nueva. Hubiera sido interesante, a luz de las acotaciones de los que participaron en el Ciclo del Pilar,

establecer un cotejo comparativo con las reformas que se están instaurando en España y que—dentro de su modernidad—mantienen recio y firme el sentido de espiritualidad, peculiar a nuestro genio. Pero sólo el Cursillo tuvo inicialmente un objetivo puramente informativo, si bien los pedagogos que en él intervinieron, que no han sentido únicamente la docencia en el gabinete, sino que la han vivido en contacto con sus alumnos, supieron hacer del complejo de datos y cifras, y planes y métodos, algo cálido y estimulante, al extremo de que sus trabajos venían a resultar más que un testimonio, una auténtica Pedagogía práctica.

La "Revista Enseñanza Media", que desde el primer momento prestó su colaboración al Cursillo, estimó procedente—con la finalidad arriba apuntada—formar con todas estas disertaciones un volumen, que podría servir, a la vez que para justipreciar la contribución de la Compañía de María a las tareas didácticas, como punto de partida para el estudio completo del momento actual de la Pedagogía en todo el mundo, completando más tarde las facetas investigadoras con las de los restantes países, para terminar con un estudio particular y detallado de la Educación y la Enseñanza en nuestra Patria. Es algo que nos reclamaba el Profesorado, y que—merced a la benevolencia de los Religiosos Marianistas—, con esta publicación, podemos poner en marcha.

DACIO RODRIGUEZ LESMES

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA

POR EL

R. P. DR. LEOPOLD PROHASKA, S. M.

Dr. en Pedagogía, Prof. de Pedagogía de la Uni-
versidad de Salzburg y Director del «Institut für
Vergleichende Erziehungs-Wissenschaft».

R. P. DR. LEOPOLD PROHASKA, S. M.

El Dr. Prohaska, Profesor de Pedagogía de la Universidad de Salzburgo, nació el 5 de junio de 1905 en Viena.

Cursó sus estudios de Filosofía en las Universidades de Graz y Viena; los de Teología en Fribourg (Suiza). Cursó la Pedagogía con los renombrados Profesores Karl, Carlota Bühler y Ruhard en la Universidad de Viena.

En 1948 se doctoró en Filosofía, en Graz.

Desde 1952 enseña Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Salzburgo.

Ha sido nombrado Director del "Instituto de Ciencias comparadas de la Educación" y trabaja conjuntamente con el Departamento de Consulta de Educación y Pedagogía, desde donde organiza y dirige los Congresos internacionales de Pedagogía, dependientes de dicho Departamento.

En su labor docente ha sido Profesor en Freistad y en la Escuela Normal de Mattersburg. Luego Director de Escuela Normal de Linz.

Entre sus variadas publicaciones merecen destacarse:

- 1. Die Kunde vom Leben in Christus, Lebensreifung in christlicher Verwirklichung (Herder, Wien, 1948).*
- 2. Existentialismus und Pädagogik. Eine kritische studie zum Aufbau einer christlichen Pädagogik auf existentieller Grundlage (Herder, Wien, 1955).*
- 3. Kind und Jugendlicher der Gegenwart (Wien, 1951).*
- 4. Kind und Jugendlicher in der Gemeinschaft (Wien, 1957).*
- 5. Die Zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen (Wien, 1958).*

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN ALEMANIA

S I N O P S I S

I. ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN GENERAL.

Diferentes tipos de establecimientos.
Obligación escolar.
Admisión.

II. PRINCIPIOS EDUCATIVOS EN VIGOR.

Objeto.
La religión y la escuela.
La escuela privada.

III. LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS ACTUALES.

La pedagogía revisionista.
El «selt gouvernement»
Modelos: Salem.
Centro de reeducación de Birkenbeck.
Discusión de los métodos de enseñanza.

ORGANIZACION Y METODOS DE ENSEÑANZA Y EDUCACION EN ALEMANIA

Presentación.—Es un honor para mí haber sido invitado a dar una conferencia en estas tierras de España, tan ligadas por el pasado a mi Patria, Austria, sobre todo en la gloriosa época de Carlos V, en cuyo imperio no se puso nunca el sol.

Muchos recuerdos conservamos de aquellos tiempos del apogeo español, en monumentos, obras de arte, en la cultura... En Pedagogía, la figura de Luis Vives ha tenido gran influencia y puede decirse que la mayor parte de las ideas de la moderna Pedagogía se encuentran ya en las obras de este gran humanista español.

Permítanme, al abordar el tema de la Educación y la Enseñanza en Alemania, algunas observaciones preliminares:

I. Alemania está, desgraciadamente, dividida en dos: Alemania occidental o libre y Alemania oriental, ocupada por los rusos.

Me limitaré a hablar sobre la situación pedagógica de Alemania occidental.

II. Alemania es una República federal. Cuenta con once gobiernos regionales, sobre todo en materia escolar. Recordemos el ejemplo de Suiza con sus 25 cantones.

III. Alemania, como Austria, no tiene ninguna Universidad católica al estilo de Francia, Italia, Bélgica y Suiza. Pero con vivos deseos de lograrlo, hay en Salzburgo un Centro Universitario Internacional Católico, cuya dirección ostento en

este momento. Puede considerarse como un anticipo de la Facultad de Pedagogía, y por esta razón tengo el honor de hablaros de la situación pedagógica en Alemania.

IV. Me propongo no detenerme mucho tiempo sobre la organización escolar (1.^a parte), dando más importancia a la 2.^a y 3.^a: los principios educativos y los problemas de la pedagogía actual.

I. ORGANIZACION ESCOLAR

Hasta 1920 la enseñanza en Alemania estaba organizada según el sistema «aislacionista», es decir, en tres departamentos distintos: Enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza superior.

Después se ha elaborado un nuevo sistema, inspirado en un principio orgánico. De un tronco común (escuela primaria fundamental: «grundschule») se destacan tres ramas importantes que varían según la frecuentación escolar, la duración de la enseñanza y la especificación:

Enseñanza primaria superior (Hauptschule).

Enseñanza secundaria (Mittel-höhereschule).

Enseñanza superior (Hochschule).

La enseñanza primaria fundamental dura cuatro años, porque se admite que sólo a partir de los diez años aparecen las diferentes aptitudes.

Al salir de la escuela primaria los alumnos tienen opción a los tres tipos de enseñanza:

a) El de la «Höhere-Schule», con una duración de ocho años y que lleva a los estudios superiores universitarios.

b) El de la «Mittelschule», que dura seis años y da acceso a las carreras económicas, administrativas o técnicas.

c) El de la «Volkschule Oberstufe» (especie de curso complementario) que dura cuatro años y que combinado con una formación profesional, prepara a los diferentes oficios.

El reparto de los alumnos se verificaba antes en la siguiente proporción:

Un diez por ciento se dirigía hacia la «Höhere Schule».

El dos por ciento hacia la «Mittelschule».

El ochenta y ocho por ciento hacia la «Volkschule Oberstufe».

Actualmente ese reparto ha cambiado y es respectivamente de 18 por 100 para la 1.^a; de 8 por 100 para la 2.^a, y 74 por 100 para la 3.^a.

Se puede, pues, registrar una tendencia hacia la enseñanza secundaria, con detrimento de la primaria.

Desde 1945 prosigue la discusión sobre la duración de la enseñanza primaria fundamental y la organización general del sistema escolar.

La mayor parte de los Estados mantienen el principio de cuatro años para la enseñanza primaria fundamental.

En Brema, Hamburgo y Berlín Oeste, se ha fijado recientemente la duración de seis años para la enseñanza primaria fundamental. Pero en cada uno de estos tres Estados se nota de nuevo la tendencia a admitir, al lado de la enseñanza primaria de seis años, una enseñanza primaria de cuatro años destinada a preparar la entrada en los Liceos clásicos (lenguas muertas).

Como continuación de la enseñanza primaria fundamental, la enseñanza secundaria de las «Mittel y Höhere Schule» se da en locales separados y bajo diferente dirección.

Pero en ciertos lugares se tiende actualmente a mantener unidos al menos los años medios: es decir, las clases frecuentadas por los alumnos de diez a catorce años.

Estas clases están agrupadas en un mismo local. Los alumnos siguen por una parte un programa común y por otra cursos de opción (Kurs).

Así se elabora un nuevo sistema escolar de grados, determinado por la edad (Altersstufen) y caracterizado por una diferenciación progresiva.

TIPOS DE ESCUELAS

En el sistema escolar alemán se distinguen siete tipos de establecimientos:

1. *La Volksschule* o escuela primaria, frecuentada obligatoriamente por todos los niños, desde los seis años cumplidos hasta los quince, a no ser que a partir de los diez o doce se orienten hacia la enseñanza secundaria (Mittel o Höhere Schule).

Los cuatro primeros años de enseñanza primaria (seis en Berlín, Brema y Hamburgo) constituyen la «Grundschule» o *escuela fundamental*.

Los cinco años siguientes son los de la «Volksschuloberstufe» (escuela primaria superior) o los de la «Praktische Oberschule» (escuela práctica superior). Corresponden a los cursos complementarios de Francia.

El efectivo a partir del cual una clase ha de desdoblarse, oscila entre 40 a 45 alumnos.

La escuela primaria tiene por objeto desarrollar las fuerzas del niño, sus conocimientos, sus facultades; formar su sentido moral, y el de su responsabilidad hasta un estudio que permita su entrada en la vida profesional y pública.

Eduardo Spranger en su exposición sobre «El espíritu de la escuela primaria», ha comparado esta escuela con el puente que une el mundo del niño a las realidades de la civilización.

2. *La Mittelschule*, establecimiento secundario, sin bachillerato, que fué también llamada Realschule, tiene por objeto ampliar la formación primaria y completar la preparación para los puestos medios de los sectores técnicos, económicos y administrativos.

Se realiza por una enseñanza de cuatro a seis años, en Brema, Hamburgo y Berlín. Dura sólo tres años en Baviera.

Continuando la escuela fundamental a partir del 5.º ó 7.º año escolar, constituye un ciclo de diez años que lleva al alumno hasta los dieciséis años cumplidos.

3. *Höhere Schule*, establecimientos secundarios con bachillerato (Lycée). Preparan los alumnos mejor dotados para la enseñanza superior y para los puestos de mando.

En todos los países, la duración del ciclo escolar de la *Höhere Schule* es de nueve años. Hay que mencionar, sin embargo, la existencia de un *ciclo abreviado* (*Kurzform*) de seis a siete años.

Ofrece la posibilidad de seguir la enseñanza secundaria a los alumnos que han prolongado, más allá de la *Grundschule*, su formación primaria.

4. *Einheitschule*: Estas escuelas engloban en un sólo sistema toda la escolaridad obligatoria (de seis a dieciocho años). Son parecidas a los establecimientos franceses (Liceos y Colegios) que aseguran la formación primaria y secundaria.

5. *Berufsschule*, es una escuela profesional que, por su horario especial—seis a doce horas por semana, concentradas en uno o dos días—, se dirige a los aprendices. Asegura a los jóvenes de catorce a dieciocho años una formación general y completa los conocimientos necesarios para su profesión.

Alemania es el primer país que ha hecho obligatoria la frecuentación de una escuela profesional para todos los empleados, desde su salida de la escuela primaria hasta los dieciocho años.

6. *Berufsfachschulen*, son escuelas profesionales especializadas, con curso completo, difieren en este punto de las *Berufsschulen*. Reciben a los alumnos que salen de escuela primaria o a los que abandonan la *Mittelschule*, y los preparan a una profesión determinada hasta que llegan al límite de la edad escolar. Son financiadas ya por el municipio, ya por organizaciones profesionales o privadas.

7. *Fachschulen*, son escuelas profesionales frecuentadas por alumnos que *han rebasado la edad escolar*; difieren en este punto de las *Berufsschulen*.

OBLIGACION ESCOLAR

La obligación escolar se fija en Alemania durante ocho años, desde los seis a los catorce cumplidos. Los niños que cumplen los seis años en el curso escolar, pueden ser recibidos antes a condición de que estén suficientemente desarrollados física e intelectualmente.

Por otra parte, por decisión médica, el ingreso puede ser diferido por uno o dos años, sin que la obligación escolar sea luego prolongada.

El paso a la *Mittel* o a la *Höhere Schule* depende por una parte de un certificado escolar expedido por la escuela primaria, en que se hace constar la conducta, aplicación y resultados. Por otra parte, depende de un examen de ingreso que comprende: Redacción, Ortografía y Cálculo.

En el Estado de Hesse se intentó, en 1949, calibrar por medio de tests los resultados de todos los alumnos de la clase terminal de la *Grundschule*. Una comparación de estos resultados con los del examen de ingreso confirmó la seguridad del procedimiento. Después de 1949, varios Estados han reemplazado el examen por una serie de pruebas escritas realizadas durante una o dos semanas. Luego

se compulsan los resultados del primer año de enseñanza secundaria. Por tanto, la admisión en la Mittels o Höhere Schule no es definitiva sino después de un primer año de ensayo.

La entrada en una Escuela profesional se hace sin examen al fin del ciclo primario o a la salida de un establecimiento secundario.

Para la inscripción en las Escuelas superiores, se exige el bachillerato. Los alumnos bien dotados que no tienen el bachillerato cuentan la posibilidad de hacer la prueba de sus aptitudes para los estudios superiores.

FORMACION DE MAESTROS Y PROFESORES

Se adapta a los diferentes tipos de establecimientos y se hace en Academias, Institutos, Escuelas superiores y en la Universidad.

1. *Maestros*.—Desde 1920 se intentó dar una formación académica a los maestros. Como decía Friedrich Schneider, este concepto de la formación del maestro condujo a una verdadera tragedia. El proverbio de que «quien mucho abarca poco aprieta» se aplicaba en este caso.

Por una parte, sin cambiar la materia de la formación del maestro, una nueva etiqueta reemplazó a la antigua. Por otra parte, la realidad de una formación universitaria, tentaba al maestro a emanciparse y abandonar el sector a que estaba destinado.

Aunque el marco de esta exposición no nos permite entrar en detalles, cada país tiene sus peculiaridades. Trataremos de reflejar algunos puntos esenciales:

El bachillerato es la condición, «sine qua non», para ser admitido en las Escuelas Normales de diferentes nombres: Institutos, Academias, Escuelas superiores, Universidades, etc.

En Baviera, Renania del Norte, Westfalia, Württemberg, las Escuelas Normales son confesionales. En Baden Sur, los Institutos pedagógicos, separados para hombres y mujeres, tienen tendencia a ser también confesionales.

En las demás regiones las Escuelas Normales son mixtas e interconfesionales. La formación pedagógica comprende:

Una parte teórica, con las asignaturas de Pedagogía, Psicología, Metodología y Organización escolar.

Otra parte práctica: iniciación al método, estancia en las escuelas urbanas y rurales, ejercicios prácticos.

El alumno-maestro tiene además la posibilidad de especializarse en un sector teórico o práctico. Se favorece, ante todo, la orientación hacia las escuelas especiales para niños retrasados o débiles mentales.

2. *El profesor de Mittelschule*.—Hace sus estudios en la Universidad o incluso como autodidacto. En todo caso está sometido a los exámenes del Estado que dan derecho al nombramiento.



Constan de dos partes principales:

Los exámenes escritos comprenden: a) Un trabajo personal, sobre un asunto impuesto a realizar en un plazo de tres meses. b) Un escrito vigilado de cinco horas acerca de las materias del examen.

Los exámenes orales se pasan ante una Comisión estatal.

La formación del Mittelschullehrer se orienta poco a poco hacia los estudios universitarios de ocho semestres.

3. *El profesor de las Höheren Schulen.*—Su formación permanece tradicional. Después del bachillerato debe seguir estudios universitarios de ocho semestres al menos. Versan sobre dos o tres materias principales y además Filosofía, Psicología, Pedagogía y recientemente, en algunos Estados, sobre Ciencias políticas.

Nuevas disposiciones imponen a los futuros profesores, durante, las vacaciones, estancias universitarias de tres a cuatro semanas.

Los exámenes escritos comprenden:

1. Un trabajo personal a realizar en un plazo de cuatro meses y versa sobre dos temas: uno acerca de una asignatura principal; otro referente a la Psicología, Pedagogía o Ciencias Políticas.

2. Un escrito vigilado también doble: un tema sobre las materias de su especialidad; otro sobre Filosofía, Psicología o Ciencias Políticas.

Los exámenes orales versan igualmente sobre las materias de la especialidad y Filosofía, Pedagogía, etc...

El candidato debe dar pruebas de su formación y de sus aptitudes para un trabajo científico.

Los profesores de las Escuelas profesionales tienen una formación especial, regulada según las diferentes regiones o Estados.

Desde 1920 el sistema escolar alemán se halla en un período transitorio. Su evolución se distingue por cinco tendencias dominantes:

1. Prolongación de la obligación escolar (ocho o nueve años). Ya se ha realizado en Berlín, Brema, Hamburgo y otros Estados.

2. Vuelta a los cuatro años de escuela fundamental primaria, después de la tentativa de seis años, hecha en 1945.

3. Cambio de orientación escolar de los alumnos, posible en adelante desde el quinto año hasta el octavo e incluso el noveno.

4. Prolongación de los años primarios y disminución de los secundarios.

5. Especialización en las clases terminales en función de las aptitudes y los intereses de los alumnos.

En resumen, estos esfuerzos tienden a una simplificación del sistema, a retardar la especialización y a dar posibilidades de cambio de orientación, con más flexibilidad en el curso de los estudios.

La complejidad del sistema escolar alemán se explica por la estructura política del país, ya que cada Estado quiere conservar celosamente su autonomía. Se ex-

plica también por el objeto de dos tendencias contradictorias: una tendencia evolucionista y otra tradicionalista, en vigor casi simultáneamente.

Tal vez el mismo genio alemán, muy lanzado en sus ideas, es paradójicamente responsable del estado actual de las cosas. Es de desear que sin renegar del pasado, las nuevas fórmulas, correspondientes a nuevas necesidades, encuentren pronto su expresión estable y definitiva.

La nueva meta estaría definida por este pensamiento sacado de la «Crítica» de Guardini: «No el hombre colectivizado, sino el hombre en la obligada colectividad».

II. PRINCIPIOS EDUCATIVOS EN VIGOR

Fines generales de la educación en Alemania.

En todos los tiempos el fin de la educación en Alemania fué formar hombres aptos y conscientes, con sentido vivo de su deber. Este objetivo se debe alcanzar, en atención a las tradiciones culturales y religiosas, con miras a una sociedad jerarquizada en el dominio nacional. La educación como adaptación a una sociedad en evolución es una idea nueva.

Al menos se afirman dos tendencias nuevas, ya claras en los tiempos de la República de Weimar: familiarización de la juventud con la estructura actual de la sociedad y preparación a la vida de un Estado democrático. Sin embargo, autoridad y obediencia son todavía factores de la educación, demasiado dominantes, para dejar bastante lugar a la libre determinación, al pensamiento y a la responsabilidad individuales.

La individualidad del niño se abre camino muy lentamente, aunque, desde principios de siglo, algunos pedagogos avanzados hayan proclamado: «la educación a partir del niño», «Erziehung vom Kinde aus».

En principio, es posible a todo niño bien dotado y capaz de esfuerzo alcanzar un gran desarrollo de sus posibilidades. Entretanto, tradición y organización del sistema escolar, por una parte, y dificultades económicas por otra, son obstáculos que entorpecen el camino.

La tarea principal de la escuela será siempre el desarrollo intelectual, pero la iniciación a las Bellas artes, los trabajos manuales, etc., suscitan más y más el interés en la actualidad.

En no pocos ambientes domina todavía la enseñanza libresca, las teorías «ex cathedra». Sin embargo, la vida ordinaria y las obligaciones prácticas inspiran progresivamente los programas y determinan la cuantía de los horarios.

Si la «materia» es a menudo más importante que el niño y que sus intereses naturales, se vislumbra ya un cambio notable: los alumnos se ejercitan en cono-

cer sus deberes y trabajar en su solución. Las estrechas miras nacionalistas se difuminan ante el interés creciente por los acontecimientos mundiales. El deseo de un trabajo en colaboración con el extranjero se manifiesta con fuerza, por medio de las relaciones epistolares con otros países, así como por el intercambio de alumnos y profesores.

Ayuda a la instrucción y a la educación (Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten)

Aunque la Constitución de 1919 fijase el principio de la igualdad en las posibilidades de instrucción y que este principio se hiciese imperativo en 1945, su realidad está lejos de ser efectiva.

La gratuidad, existente ya para la enseñanza primaria y profesional, se extendió en 1948 a todas las categorías de enseñanza en Berlín, Brema, Hesse y Baviera.

En cambio, se revela también una tendencia contraria: En Schleswig-Holstein el principio de la gratuidad fijado en 1948 se ve limitado en 1951: Si la gratuidad permanece en vigor para la enseñanza primaria y secundaria, se pueden imponer honorarios de escolaridad, proporcionados a la renta de los padres, si esta renta anual rebasa los 4.200 marcos.

En Renania, Palatinado y Sarre, existen también honorarios de escolaridad, aunque pueden conseguirse reducciones e incluso completa exoneración.

En principio, los objetos de escritorio no eran gratuitos en ninguna escuela. Solamente en algunos casos. Actualmente en Berlín, Brema, Hamburgo, Baviera y Hesse, los libros y cuadernos se distribuyen gratuitamente a todos los alumnos, durante la duración legal escolar. En Baden y Württemberg rige un régimen transitorio sobre este punto.

En Schleswig-Holstein el material escolar es gratuito solamente para los alumnos necesitados. En los demás Estados está en vigor el antiguo sistema con algunas tolerancias.

A propósito de la gratuidad de la enseñanza y material escolar se elevan vivas críticas en la Prensa y en la opinión, estimando que los derechos del niño y el deber de la colectividad no están suficientemente reconocidos.

Ayuda a la educación.—Fué ya proclamada por la Constitución de Weimar y concedida por los Estados a un número limitado de alumnos especialmente dotados. El régimen nacionalsocialista reforzó la ayuda en favor de las familias numerosas, principalmente con fines políticos.

Actualmente, como lo prevén las nuevas Constituciones, esta ayuda se concede a condición que las rentas de los padres o tutores no rebasen cierta suma y que el alumno sea digno de ello. El abono anual oscila, en las diferentes regiones, entre trescientos y mil doscientos marcos. Generalmente es de 480 marcos. No se considera todavía ayuda suficiente para las necesidades de la juventud en Alemania.

LA RELIGION Y LA ESCUELA

A comienzos del siglo XIX la enseñanza en Alemania, en particular la enseñanza primaria, estaba bajo el control del Estado que, generalmente, mantenía los lazos

confesionales tradicionales. Pero bajo la influencia de la tolerancia y del espíritu de la Enciclopedia se instituyó una enseñanza interconfesional o mixta.

Tal fué el caso de Nassau en 1817; el de Baden, en 1868; el de Hesse, en 1874; y más tarde el de Hamburgo, Brema y Turingia. En Prusia la ley de 1906 estipula que en los establecimientos primarios la enseñanza religiosa habrá de ser hecha por los protestantes para sus alumnos y por católicos para los alumnos católicos.

La Constitución de Weimar de 1919 prevé, en función de la enseñanza religiosa, tres clases de establecimientos:

1. Escuelas de carácter confesional.
2. Escuelas de carácter filosófico: (se inculca cualquiera convicción filosófica (Weltanschauungsschule-antroposophe).
3. Escuelas estrictamente neutras, es decir, sin enseñanza religiosa.

Entre 1938-1940, el nacional-socialismo uniformó esta organización en un sólo tipo: la «Gemeinschaftsschule».

Después de la guerra se volvieron a abrir las escuelas, con autorización del gobierno militar, en la forma anterior.

Actualmente, las diferentes Constituciones prevén reglamentos particulares para cada región. Sería demasiado largo indicar las diferentes modalidades y las soluciones adoptadas en cada uno de los Estados, tanto más cuanto que hay muchas cosas todavía inseguras.

Se puede decir, sin embargo, que la organización de la enseñanza religiosa gira en torno de cuatro tipos de establecimientos:

1. La Bekenntnisschule, que reúne los niños de una misma confesión.
2. La Gemeinschaftsschule, que reúne niños de confesiones diferentes.
3. La Weltanschauungsschule, tipo ya descrito.
4. La Sammelschule o Bekenntnisfreieschule, escuela sin enseñanza religiosa.

El artículo 7.º de la Constitución de 1949, de la República federal alemana estipula que la enseñanza religiosa se considera como «materia ordinaria», que debe darse de acuerdo con las diferentes confesiones. Ningún maestro puede ser forzado a enseñar la religión o impedido de hacerlo. Por otra parte, necesita para enseñar la autorización de la autoridad competente.

La asistencia a la enseñanza religiosa no es asunto ni del alumno, ni de la escuela, sino de los responsables de su educación. En varias regiones la asistencia a los cursos de instrucción religiosa obliga hasta los dieciocho años.

Vivas polémicas han surgido entre la escuela y la familia acerca de las Gemeinschaftsschulen (escuelas confesionales mixtas) y de las Bekenntnisschulen (escuela confesional única).

Mientras los protestantes se inclinan hacia la Gemeinschaftsschule si se garantiza la enseñanza religiosa, los católicos mantienen sus derechos para la escuela de confesión única (Bekenntnisschule).

ESCUELA PRIVADA

Son consideradas como privadas todas las escuelas que, por derecho, no están pagadas por el Estado, ni por el municipio, ni por una fundación o corporación. La

ley constitucional de la República federal garantiza el derecho de abrir escuelas privadas.

La apertura de una escuela privada para reemplazar a una escuela pública necesita la autorización del Gobierno federal (Staat). La escuela debe someterse luego a la legislación del país (Land). Se concede la autorización con las condiciones siguientes:

1. Los fines de la enseñanza, organización, formación del profesorado deben asegurar a la escuela privada un nivel equivalente al de la escuela pública.

2. La escuela privada debe evitar el favorecer a determinada clase social.

Se niega la autorización si la situación no está suficientemente asegurada, tanto en el plano jurídico como en el económico.

El principio de la libertad de enseñanza está, pues, de hecho, seriamente restringido. En especial, las escuelas primarias están sometidas a muy serias disposiciones. Se autorizan, ya sea a propuesta de los responsables oficiales de la educación, ya si se reconoce un interés pedagógico particular y a condición, por una parte, de que no haya otra escuela pública de la misma clase, y por otra parte, que sobre el plano confesional, sea organizada según uno de los tres tipos citados: Bekenntnisschule, Gemeinschaftsschule o Weltanschauungsschule.

Si la escuela privada reemplaza o completa a una escuela pública, el Estado la subvenciona, siendo gratuita la enseñanza y el material escolar. En este caso se puede decir que es una escuela privada de carácter público.

Todas las escuelas privadas están colocadas, en cuanto a la enseñanza, bajo la vigilancia del Estado. En caso de que deseen tener la libertad de establecer su propio programa, éste debe ser aprobado por la administración federal.

Entre las instituciones privadas hay una gran variedad de escuelas: las de ensayo, las de Waldorf, para niños deficientes, para abandonados y hogares de educación.

Todas ellas aportan una importante contribución a la solución de los problemas pedagógicos y demuestran los esfuerzos crecientes hacia una organización libre del sistema educativo.

PROBLEMAS PEDAGOGICOS

Los cambios de condición en la vida económica y social, los trastornos consecutivos a las dos guerras mundiales, los esfuerzos científicos en materia psicológica son la causa de una nueva tendencia en el dominio de la pedagogía.

Podríamos llamarla «pedagogía revisionista». Oswald Kron ha inaugurado esta nueva tendencia en su obra: «Revision der Erziehung».

Por una parte amplía el concepto pedagógico. Considera al niño como una totalidad. No se limitará, pues, a la inteligencia, sino que acentuará la emoción, sin descuidar la voluntad. Oswald Kron pone en evidencia ante todo la «responsabilidad» recíprocamente. Es célebre la fórmula: «mit menschlicher Verantwortung» (común), es decir, una responsabilidad que obliga al individuo frente a la sociedad y recíprocamente. Es célebre la fórmula: «mit menschlicher Verantwortung» (con responsabilidad humana). Esta fórmula incita al educador a mantenerse siempre dispuesto a responder a las reclamaciones de una situación pedagógica. Para captar

estas relaciones, el educador debe profundizar en sus perspectivas psicológicas. Así la psicología se convierte en pedagogía, porque a unos datos psicológicos corresponde una solución pedagógica.

El educador debe ser también sociólogo en la medida en que le sea necesario colocar al niño en la corriente de lo social.

El objeto de la educación, que es solamente un medio para el desarrollo humano se define con esta fórmula: «ser bueno y plenamente realizado». La educación tiende a humanizar las relaciones entre los individuos. La doctrina de Oswald Kron se caracteriza por estas tres notas:

1. Por un concepto naturalista del hombre.
2. El camino para la pedagogía es la psicología.
3. El fin de la pedagogía es permitir al hombre sacar partido de todas sus posibilidades.

Oswald Kron restringe por otra parte el concepto pedagógico, porque no ve en el adulto sino al heredero de la tradición. Por consiguiente su pedagogía es una especie de «Kulturpädagogie» o sea una pedagogía conservadora de la civilización y de la tradición. Esta pedagogía supone una autoridad ilustrada que exige obediencia.

Si me permitís la figura, la pedagogía de Kron es una pedagogía «a caballo» opuesta a una pedagogía «a pie», teoría propuesta por Oetinger.

Oetinger concibe una pedagogía en la cual el niño mismo sería asociado a la obra de la educación cuyas responsabilidades compartiría con el educador (Partnerschaftsziehung). El cuidado principal de esta pedagogía es la preparación a la vida cívica, por medio de actividades adaptadas a la vida democrática futura.

Va más lejos aún que Oswald Kron en su tentativa de humanizar las relaciones entre los individuos, de colmar o allanar la fosa cavada entre lo abstracto y lo práctico, de derribar los tabiques entre el dominio intelectual y artístico, y el dominio de lo manual. Este dominio de lo manual se ha extendido por lo demás, a causa de la ciencia, de la tecnocracia y por el hecho de que el tradicional humanismo cristiano se ha diluido en un positivismo económico.

El «homo faber» ha prevalecido sobre el «homo humanus» y el «homo christianus» (W. Flitner). Una idea pragmática ha reemplazado a una idea carismática.

Todas estas tendencias tienen por objeto humanizar la vida política. Además, las ideas pedagógicas extranjeras han ejercido su influencia. Citamos a Maritain con su concepto de formación humana. A Dewey con su «educación progresiva» y su pedagogía pragmática que es a la vez democrática, cooperativa, experimental y utilitarista.

Pero para preparar el porvenir, la solución de los problemas pedagógicos, no se ha de buscar ni en una restauración, ni en progresismo, sino en una síntesis armónica de los extremos:

Por tanto, ni la evasión ante las obligaciones, hacia una soledad dentro de sí mismo, ni el refugio en el «ghetto» esotérico de un esteticismo refinado. Es preciso evocar el sentido de la responsabilidad, ilustrado por la idea religiosa: «homo faber en la imitación de Cristo».

En el momento actual se halla en juego una discusión entre humanismo y cristianismo. Romano Guardini está en el primer plano con su «crítica del tiempo», en

su libro: «Fin de los tiempos modernos» (Ende der Neuzeit). El fin de los tiempos modernos es concebido bajo la forma de un proceso de desintegración hasta la nada.

El remedio estaría en una reintegración, por la unión del humanismo y el cristianismo, cosa pensada ya por Maritain (Humanismo integral). Sería la respuesta a las tendencias nihilistas de ciertos existencialistas.

Sobre los problemas que suscita este conflicto entre Cristianismo y existencialismo, tengo hecho un estudio, titulado «Existencialismo y pedagogía» que ha sido objeto de una tesis aceptada por la Universidad de Salzburgo.

He aquí las ideas principales:

El hombre no existe sino en la medida en que realiza su propia personalidad. Y él se realiza en la relación: «Tú y yo», relación establecida por la «palabra».

Según Ferdinand Ebner el análisis de la «palabra» nos da tres sentidos:

1. Sentido objetivo. 2. Sentido subjetivo. 3. Sentido pneumatológico.

Sentido objetivo: si se considera la palabra como «soporte» de un significado.

Sentido subjetivo: si se considera la palabra como «unión», entre dos seres, de la realidad espiritual.

Sentido pneumatológico: en la medida en que la palabra, «vehículo» de una profunda simpatía, despierta y desarrolla la personalidad del «otro», proporcionándole un espacio en que dilatará su ser; este espacio constituiría una tercera dimensión pedagógica.

Tenemos ahí una base, punto de partida para vencer el existencialismo encerrado en una estrecha concepción humana.

Sobrepasamos el plano humano para llegar hasta Dios, por medio de la «palabra». Si se consideran los tres sentidos de la «palabra», indicados antes, llegamos a esta conclusión:

1. Dios, por la palabra objetiva, nos revela una realidad sobrenatural. Si el cuerpo de la palabra es siempre el mismo, su sentido intrínseco ha cambiado. Cuando, por ejemplo, el Verbo divino dice: «Yo soy la vida», el cuerpo de esta palabra «vida» conserva la misma apariencia, pero su sentido intrínseco es diferente: es una palabra kerigmática.

2. Dios, por la palabra subjetiva, se dirige a cada uno de nosotros como ser personal y establece una relación entre «Tú y yo». Y a este llamamiento personal de la palabra divina uno debe responder y decidirse.

3. Dios, por la palabra pneumatológica, forma el hombre a semejanza del Verbo, por el amor. Es la obra del Espíritu Santo.

En este plano cristiano, el existencialismo nihilista será vencido. Por lo que toca a la pedagogía, podemos llegar a sacar de este análisis de la «palabra» eminentes conclusiones.

a) En primer lugar sobre el plano humano, en el *sentido objetivo*.

1. El educador tiene el deber de decir la verdad que corresponde al sentido objetivo de la palabra.

2. En el *sentido subjetivo* debe adaptar sus conocimientos y su pensamiento a la capacidad de comprensión del auditorio, es decir, que debe realizar una interpolación pedagógica.

3. En el sentido pneumatológico, animado por el espíritu de caridad, debe obligarse a desarrollar la personalidad del niño; es la erospedagogía.

b) *Luego sobre el plano cristiano.*

1. En el sentido objetivo de la palabra. El educador cristiano debe decir la verdad revelada y toda la verdad revelada, con la firme convicción de la realidad sobrenatural, en correspondencia lógica con el universo cognoscible.

2. En el sentido subjetivo de la palabra. El educador cristiano debe adaptar la verdad revelada a la capacidad del niño. No debe temer emplear métodos que a primera vista no parecen dignos de lo divino. Pensemos en los «métodos activos» aplicados a la enseñanza del Catecismo; v. g. en la dramatización de las escenas bíblicas. No olvidemos que los textos de la revelación se dirigen a los adultos; es, pues, necesario establecer una interpolación pedagógica.

3. En el sentido pneumatológico. El educador toma al niño como Verbo de Dios. Dios se dirige a él para establecer una unión personal en la fe. Existe por el verbo kerigmático una nueva «paternidad-maternidad». Recordemos las palabras de San Pablo: «Sufriré los dolores del alumbramiento hasta que os haya engendrado en Dios.» «Si tenéis muchos maestros, tenéis pocos padres.» Estas ideas pueden encontrar su sistematización en una pedagogía del existencialismo cristiano. (Christliche Existentialpedagogie.)

¿Cómo pueden concretarse estos pensamientos abstractos?

Como respuesta os presento el ejemplo de dos establecimientos de educación cuyo espíritu y sistema ilustran el asunto de una manera concreta.

He visitado cada uno de ellos y puedo daros a conocer su marcha y sus métodos.

1. SALEM

Salem.—Esta Casa de educación se halla cobijada bajo los muros de un antiguo claustro cisterciense, situado en el magnífico marco que ofrecen el lago de Constanza y las montañas que le rodean.

En materia de educación, Salem se abstiene de innovaciones; su sistema se inspira en la «sabiduría tradicional», en las nuevas ideas sobre educación de H. Litz (Landerziehungsheim: hogar rural de educación), en las escuelas públicas inglesas y en los movimientos de juventud; se inspira también en Goethe y en Platón.

Sin embargo la originalidad de las ideas y los métodos de Salem es innegable re-produciendo en su organización la estructura y la vida de un Estado democrático. El espíritu de la Casa se caracteriza por el principio del «self government», principio considerado como medio primordial de educación.

En efecto, si todo Estado supone un gobierno, no es cuestión en Salem de un gobierno de superior a inferior, sino de un «self government», es decir, de un reglamento que surge de la voluntad común de conllevar la responsabilidad a la manera de un Estado democrático. El concepto de esta democracia tiene un espíritu aristocrático, no un espíritu demagógico.

Es una democracia de selección. El Parlamento cuyos miembros son solamente los

alumnos, se recluta efectivamente por «cooptación». No hay pues elección por parte de los alumnos que enviarían sus representantes al Parlamento; este último procede por sí mismo a la elección de los elementos que juzga dignos de compartir con él las responsabilidades. El sentido de la responsabilidad es tal, en el seno del Parlamento, que un solo veto basta para eliminar a un candidato.

La práctica del «self government» se encuentra respaldada por una clara jerarquía de alumnos por una parte, y, por otra, por los «oficios» que ellos tendrán que desempeñar.

Jerarquía de alumnos.—1. El recién llegado es aspirante.

2. Se hace «salemita» después de la toma del uniforme, lo que es objeto de una verdadera ceremonia, uno de los ritos principales de Salem. (Esta ceremonia recuerda la transmisión del «casoar» en la Escuela militar francesa de Saint Cyr.)

3. Además, si alguno es digno, es recibido en el grupo que lleva un distintivo blanco, entregado por el Director.

4. Puede llegar a ser parlamentario. En este caso lleva un distintivo violeta. El elegido dispone de un plazo de ocho días para, después de un examen, rechazar o aceptar las responsabilidades que le incumben.

El Parlamento tiene derecho: a) A la elección de sus condiscípulos. b) Al veto. c) A participar en las discusiones del Parlamento, sometidas a secreto absoluto.

5. Puede por fin llegar a ser «Wächter» (vigilante). El «Wächter» es elegido entre los miembros del Parlamento por el Director mismo, que ejerce así una influencia indirecta. El «Wächter» es pues el más alto grado en la jerarquía del «self government». Representa al establecimiento dentro y fuera del mismo.

Da las consignas del día y de la semana. Es, en fin, responsable del espíritu del establecimiento; su influencia es considerable.

Jerarquía de los deberes.—Los deberes u oficios son cargos a desempeñar para el buen servicio de la Casa. Son, por ejemplo, los trabajos en la bodega, cocina, huerta, etcétera. Estos trabajos están clasificados en una jerarquía que permite a la vez recompensar y honrar al individuo. Los oficios se indican y reparten por el «auxiliar» en función de las aptitudes de cada uno. La condición esencial para recibir un oficio es la concesión del distintivo blanco. El salemita es introducido e iniciado en su tarea por uno de los «auxiliares» del «Wächter». Ascendiendo en la jerarquía de los oficios, puede llegar a ser responsable de sala e incluso de grupo.

Realiza así el aprendizaje del gobierno, porque el arte de gobernar se aprende, no por la práctica de la obediencia sino por la del gobierno.

El primer principio de educación en Salem es el «self government». El segundo es la «terapia» por la vida vivida. Según este principio, los salemitas se hacen hábiles en favor de los demás.

En el terreno práctico, deben realizar el aprendizaje de un oficio: v. g. electro-técnico, ebanista, herrero artístico, hortelano, etc. Además están obligados, durante su estancia en Salem, a trabajar en el bosque por espacio de seis semanas.

Deben tener un «hobby», ser sauveteur, bombero, etc. Esta «terapia» de la vida vivida está destinada a despertar y desarrollar el altruismo; tiene por objeto excitar la noble pasión de ser útil a los demás.

Algunos medios de educación permiten captar mejor aún el espíritu de Salem. Citemos entre otros:

El «Trainingsplan» o plan de entrenamiento. Es una especie de control de sí mismo. Este control se refiere, por ejemplo, a la utilización del dinero propio, a la puntualidad, a la cortesía, al respeto a las consignas diarias, a la regularidad en la correspondencia, etc.

Todos los alumnos se comprometen, después de un examen, a tomar nota de sus debilidades y de los castigos que se imponen, consignándolo en un carnet, pero los educadores no intervienen en ello para nada. Sólo el «Wächter» puede revisarlo accidentalmente, con permiso del interesado.

Señalemos también el «Arbeitsplan», o plan de trabajo. Todo alumno debe trazarse un plan de trabajo personal. Al principio, guiado por un «auxiliar», pero poco a poco se le deja a su iniciativa para determinar su plan.

Os he presentado los grandes principios que caracterizan la originalidad del espíritu de Salem; veamos ahora, a través de su organización, el programa y la vida del establecimiento.

Organización de la escuela.—Su Director es el Dr. Príncipe Guillermo de Hannover. La responsabilidad de la enseñanza está confiada a un grupo de profesores; la de la vida del «hogar» a un equipo de «Mentors». Sólo las clases superiores se encuentran en el propio Salem. Las demás están ubicadas en cuatro dependencias, sitas a una distancia de 20 kilómetros.

Es un establecimiento de Enseñanza secundaria clásica con una Sección de Ciencias (Matemáticas y Ciencias).

Su efectivo es de poco más o menos 200 alumnos; el 20 por 100 de muchachas. Las tres cuartas partes son protestantes y el resto católicos. El 6 por 100 de los alumnos son extranjeros; la mayor parte de Alemania oriental.

Hay intercambio regular con establecimientos extranjeros, sobre todo con Inglaterra. Se alojan en habitaciones de tres hasta seis; uno de ellos es jefe de sala. Los jóvenes ocupan un edificio aparte.

Una jornada en Salem.—Se levantan a las seis y media. Se sigue un «desahogo matinal», ducha y aseo de la habitación. Desayuno a las siete y media. Luego oración de la mañana y lectura de la Biblia, que se hacen en el antiguo refectorio de los monjes.

Una vez por semana, los protestantes tienen un ejercicio espiritual en el mismo refectorio y los católicos oyen la misa en la Catedral.

La enseñanza empieza a las siete cuarenta y cinco, y se divide en seis cursos de tres cuartos de hora. Están interrumpidos con una hora de entrenamiento deportivo, a media mañana. Al final de las clases, los alumnos se reúnen en silencio en el refectorio. (Además, todos los movimientos se hacen igualmente en silencio.) Después de una corta oración, rezada por un alumno, comienza el almuerzo, servido por el más joven de cada mesa. Se siguen tres cuartos de hora de descanso, y únicamente los antiguos tienen permiso para leer. A las catorce treinta se reanudan las actividades de la tarde: trabajos de taller, de aprendizaje, círculos de estudios. Dos tardes por semana se reservan para ejercicios al aire libre: gimnasia, atletismo, juegos deportivos, en particular el hockey.

Después de la merienda hay dos horas de estudios, de las diecisiete a las diecinueve. A continuación de la cena hay un tiempo disponible para conferencias, reuniones, sesiones de canto, orquesta y otras actividades. La hora de acostarse depende de la edad. A las veinte treinta para los jóvenes; a las veintidós para los mayores. Un cuarto de hora después debe reinar absoluto silencio.

Las sanciones.—Un ligero examen sobre las sanciones en vigor, permite apreciar más exactamente el valor educativo de Salem. Hay que distinguir entre las sanciones disciplinarias y las de honor.

Las primeras corresponden a las faltas contra el reglamento. El salemita se las impone personalmente, en forma de castigos automáticos. Si por ejemplo ha faltado tres veces seguidas a su «*trainingsplan*», se obliga a un trabajo de media hora, útil para la colectividad. El «*auxiliar*» puede imponerle también una marcha forzada antes del desayuno.

Las sanciones de honor corresponden a las faltas contra el espíritu de la casa, a las faltas que atentan contra su reputación. El fraude es por ejemplo una falta de honor. (Los exámenes escritos se realizan sin ninguna vigilancia.) Estas faltas son sancionadas con la «*degradación*», es decir, con la supresión de las distinciones en el asunto de los «*oficios*».

La sanción más grave es la exclusión. Las sanciones de cierta gravedad se hacen públicas en el cartel de anuncios. Hay un período de amnistía durante el Adviento.

* * *

Mientras que en Salem se atiende especialmente a los selectos, otras empresas educativas se ocupan de la juventud delincuente, pero se aplican siempre los mismos principios de educación.

Citaremos el modelo de dos Centros de reeducación, que he visitado personalmente. Y en primer lugar hablaremos de Neheimffüsten, cerca de Bochum. Este Centro tiene por misión acoger a los jóvenes a la salida de la cárcel y reconciliarlos con la sociedad.

El espíritu de familia que reina en este «hogar» tiene una influencia tan benéfica que apenas hay reincidencias. Este magnífico resultado es debido a las excelentes cualidades humanas de los educadores, cuya personalidad a la vez atractiva y eficaz obra más allá del tiempo y del espacio.

Después de haber abandonado el Centro, los antiguos acogidos gustan de volver a ver a sus maestros y aprovecharse de sus consejos.

2. BIRKENECK

Birkeneck, Centro de reeducación situado en los alrededores de Munich, está dirigido por Padres del Sagrado Corazón. Reúne este Centro unos 270 jóvenes, que representan casi todos los casos de delincuencia juvenil: se hallan aquí tanto los aficionados a hacer novillos, como los ladronzuelos inveterados, los jefes de pandillas e incluso los criminales, otras tantas víctimas del caos social de la postguerra.

Cuando en 1925 los Padres del Sagrado Corazón se consagraron a esta su heroica empresa, sintieron la necesidad de idear un sistema educativo adaptado a su tarea.

La piedra de escándalo de su sistema se caracteriza por este principio: «Respeto absoluto del ser humano, cómo imagen de Dios»; ante todo, respeto de la libertad. En Birkenek nada debe ser contrario a esta libertad, a la cual el joven ha de ser de nuevo iniciado y preparado.

¿Cómo concebir lógicamente un aprendizaje de la libertad sino con la perspectiva de la misma libertad? He aquí la primera consecuencia de esta idea:

Todo lo que puede evocar un sentimiento de violencia, todo lo que representa una restricción a esa libertad, debe ser eliminado.

En efecto, el visitante se ve sorprendido, admirado, al entrar en Birkenek y no ver ningún muro, ni tener que franquear ninguna puerta. No hay tampoco ni barrotes ni rejas en las ventanas. Ningún vallado limita la propiedad, ampliamente abierta sobre las vastas extensiones que la rodean.

El respeto al individuo obliga a los educadores de Birkenek a resolver otro problema: las instalaciones de la Casa. Sus protegidos, cuya vida hasta ahora había tenido la miseria por compañera, acaban de dejar un alojamiento miserable.

Se les ofrece aquí, no un cuartel, sino un hogar decente, cómodo, con habitaciones agradables, bien iluminadas y ventiladas. Estos jóvenes no conocían la vida al aire libre. Aquí se pone a su disposición vastos terrenos para el deporte con pistas de entrenamiento y hasta una piscina.

Además los problemas que plantea un «todo» orgánico no encuentran su solución sino en la perfección de sus «partes». Era preciso pues distribuir a los internados. Inspirados por el respeto a la persona, los educadores se han esforzado por efectuar esa distribución según las normas del espíritu de familia. Para su acomodo se les ha instalado en grupos, de tres a seis, teniendo en cuenta su desarrollo físico, su madurez, sus tendencias y la naturaleza de sus antecedentes delictivos.

Así, poco a poco se subsana la afectividad del individuo, y con ello se calman las perturbaciones del alma que se manifestaban por tendencias antisociales.

El coronamiento de la obra cuyo objeto está definido por las exigencias éticas y religiosas es sin duda el sistema escolar: Los Padres del Sagrado Corazón han organizado una Escuela profesional reconocida por el Estado en 1939. Ofrece casi todas las soluciones para sus discípulos:

Hay mecánicos, montadores, herreros, carpinteros, ebanistas, sastres, zapateros, albañiles, pintores, tipógrafos, panaderos, choriceros, pastores, jardineros, etc.

Cada sección está confiada a un maestro especializado y se dispone de todas las instalaciones adecuadas y de un material perfeccionado.

Esta variedad y multiplicidad de posibilidades acentúan aún más el cuidado que se tiene en Birkenek de respetar la libertad del joven, que nunca deberá orientarse contra su voluntad hacia una profesión que no le convendría, por su temperamento o por sus disposiciones.

Después de una semana de aclimatación, se somete al recién venido a unos «tests» cuyo resultado permite al futuro aprendiz decidir su camino aconsejado por sus educadores.

La formación profesional deja también en Birkenek una gran amplitud para el ejercicio deportivo, y el atletismo, en variadas competiciones, que se practican en los diferentes terrenos, dispuestos alrededor de la Casa.

Los tiempos libres se ocupan en actividades de tipo eminentemente educativo. Un vistazo al programa nos dará idea de ello.

Lunes por la tarde: Film de la semana. Unas palabras del Director, dedicadas a la consigna semanal.

Martes por la tarde: Instrucción religiosa, en pequeños grupos; cada uno de ellos trata un asunto diferente. Este acto se hace a menudo en forma de discusión.

Miércoles: Canto en común.

Jueves: Velada por grupos.

Viernes: Canto en común.

Sábado: Tarde libre.

Domingo: Después de los actos religiosos, se destinan dos horas de la mañana a los trabajos personales; durante estas ocupaciones, una central las ameniza con diferentes piezas de música o variados reportajes. La tarde se dedica exclusivamente a actividades deportivas de toda clase.

Conclusiones sobre Salem y Birkenek.—Un paralelo entre Salem y Birkenek nos proporciona innumerables enseñanzas. En ambos Centros prevalece, como sistema educativo el principio de la democracia, que bien entendida, supone la disciplina.

Un sistema educativo sin disciplina es ciertamente inconcebible, y los responsables de Birkenek se han hallado también ante este dilema: «disciplina o libertad».

Santo Tomás de Aquino les muestra claramente el camino: el fin principal de toda regla es colocar al hombre en la posibilidad de hacer lo que debe hacer, libremente y de una manera ideal.

La alternativa: disciplina o libertad ha sido rebasada; solamente es válida la fórmula: disciplina y libertad.

En Birkenek como en Salem no es la autoridad quien concede un puesto a la libertad, sino la libertad que deja a la autoridad su puesto legítimo.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN AUSTRIA

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN AUSTRIA

POR EL

R. P. DR. BRUNO SCHILLING, S. M

Dr. en Filosofía, Director de la Escuela Normal
Episcopal de Linz y Consejero Nacional de Edu-
cación de Austria

R. P. DR. BRUNO SCHILLING, S. M.

Nació el 13 de abril de 1899.

Estudió en la Universidad de Fribourg (Suiza) y en Graz (Austria).

En 1923 se doctoró en Filosofía. Tres años más tarde fué nombrado Profesor de Historia.

A partir de 1935 se encargó de la dirección del Realgymnasium que los Marianistas regentan en Graz.

Posteriormente fué nombrado Director de la Escuela Normal Episcopal de Linz y de la Residencia aneja, cargo que ostenta actualmente.

En 1957 la Presidencia de la República de Austria le otorgó el título de Consejero Nacional.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN AUSTRIA

SINOPSIS

Breve introducción histórica.—*Las reformas escolares de María Teresa y su hijo, José II La Ley escolar de 1869. Numerosas tendencias reformistas a principios del siglo XX.*

I. ESCUELAS INFANTILES.

- a) Organización.—*De carácter facultativo. Niños de tres a seis años. En todas las localidades un poco importantes. Fundadas por el gobierno, los municipios, agrupaciones religiosas. Formación de maestras prescrita por el Estado. Duración, tres años. Diploma de madurez necesario para ser empleadas en las escuelas infantiles públicas y privadas.*
- b) Métodos.—*Froebel y Montessori.*

II. PRIMERA ENSEÑANZA.

- a) Organización.—*La escolaridad es de ocho años. En las localidades un poco importantes hay escuelas primarias superiores que reemplazan a las cuatro últimas clases de nuestra escuela primaria y dan una formación superior a la de éstas. Duración, cuatro años. Los maestros de primera enseñanza se forman en las Escuelas Normales. Duración, cinco años.*
- b) Métodos.—1. *¿Por qué métodos nuevos?—Adaptar la escuela a las necesidades de los tiempos y de la vida práctica, ponerla en armonía con las realidades actuales de la psicología del niño. La psicología del desarrollo, la psicología del ambiente y la sociología nos dicen que tenemos ante nosotros otra juventud y otro ambiente, aceleración del desarrollo físico, retraso del desarrollo intelectual... El ambiente del niño ha cambiado, sobre todo en la familia...*
2. *Qué métodos?—A) Nuevas formas sociales en la enseñanza y en la educación. Todas las formas modernas del trabajo escolar han acentuado la actividad del maestro sobre el alumno. La distancia entre el educador y el niño ha disminuido (pero no la autoridad). El clima del trabajo educador se ha hecho más humano. Un rasgo característico de la didáctica moderna se ve en las relaciones del maestro con su clase. El trabajo en equipo se usa generalmente en Austria. Ventajas y desventajas de este método.*
B) *La enseñanza y la educación en los sistemas globales.—Concepción global del alumno. Su expresión es la nueva hoja descriptiva del alumno, obligatoria en la enseñanza primaria, y la hoja descriptiva de clase. Enseñanza global en las tres primeras clases primarias. El método global para el aprendizaje de la lectura.*
- c) *La nueva escuela del campo.—En Austria hay actualmente más de 200 escuelas experimentales en el campo. Se trata de establecer un nuevo programa y nuevos métodos mejor adaptados a las exigencias de la vida rural.*

III. LA SEGUNDA ENSEÑANZA.

- a) Organización.—*Cuatro tipos de escuelas secundarias: gymnasio, realgymnasio, escuela real y escuela secundaria femenina de jóvenes.*
- b) Métodos.—*En la Segunda enseñanza las reformas no han sido tan importantes como en las de Primera enseñanza. Después de la guerra se han hecho algunos experimentos para adaptar mejor la Segunda enseñanza a las necesidades actuales y ponerla*

más en armonía con las realidades de la psicología del niño y del adolescente. Un gran problema es el exceso de asignaturas.

IV. ENSEÑANZA PROFESIONAL.

V. LA EDUCACIÓN EN LOS INTERNADOS.

VI. LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA ENSEÑANZA LIBRE EN AUSTRIA.

Fundación de escuelas libres. Exigencias del Estado tocante a Profesores, programas, exámenes en las escuelas libres. Inspección de las escuelas libres por la autoridad escolar pública. Subvención del Estado a las escuelas privadas.

INTRODUCCION HISTORICA

Las reformas de María Teresa y de su hijo, José II, durante la segunda mitad del siglo XVIII, tenían por objeto especial el desarrollo de la enseñanza en Austria.

Encargado por la Emperatriz, el abate Felbiger de Sagán había preparado en Silesia una ley escolar para todo el país que comprendía entonces pueblos muy diversos. Esta primera ley escolar publicada en 1774 exigía la enseñanza obligatoria de seis a doce años, más una formación especial de seis meses, con ejercicios prácticos para todos los maestros primarios.

La nueva ley de 1869 ordenaba la escolaridad obligatoria durante ocho años y una formación de los maestros primarios, de cuatro años. Como Austria tenía entonces un gobierno liberal, la escuela era de tipo neutral; la instrucción religiosa permanecía, sin embargo, obligatoria, vigilada por la autoridad eclesiástica. La enseñanza siguió al principio la influencia de Pestalozzi y de Diesterweg; poco a poco se impuso Herbart y su escuela.

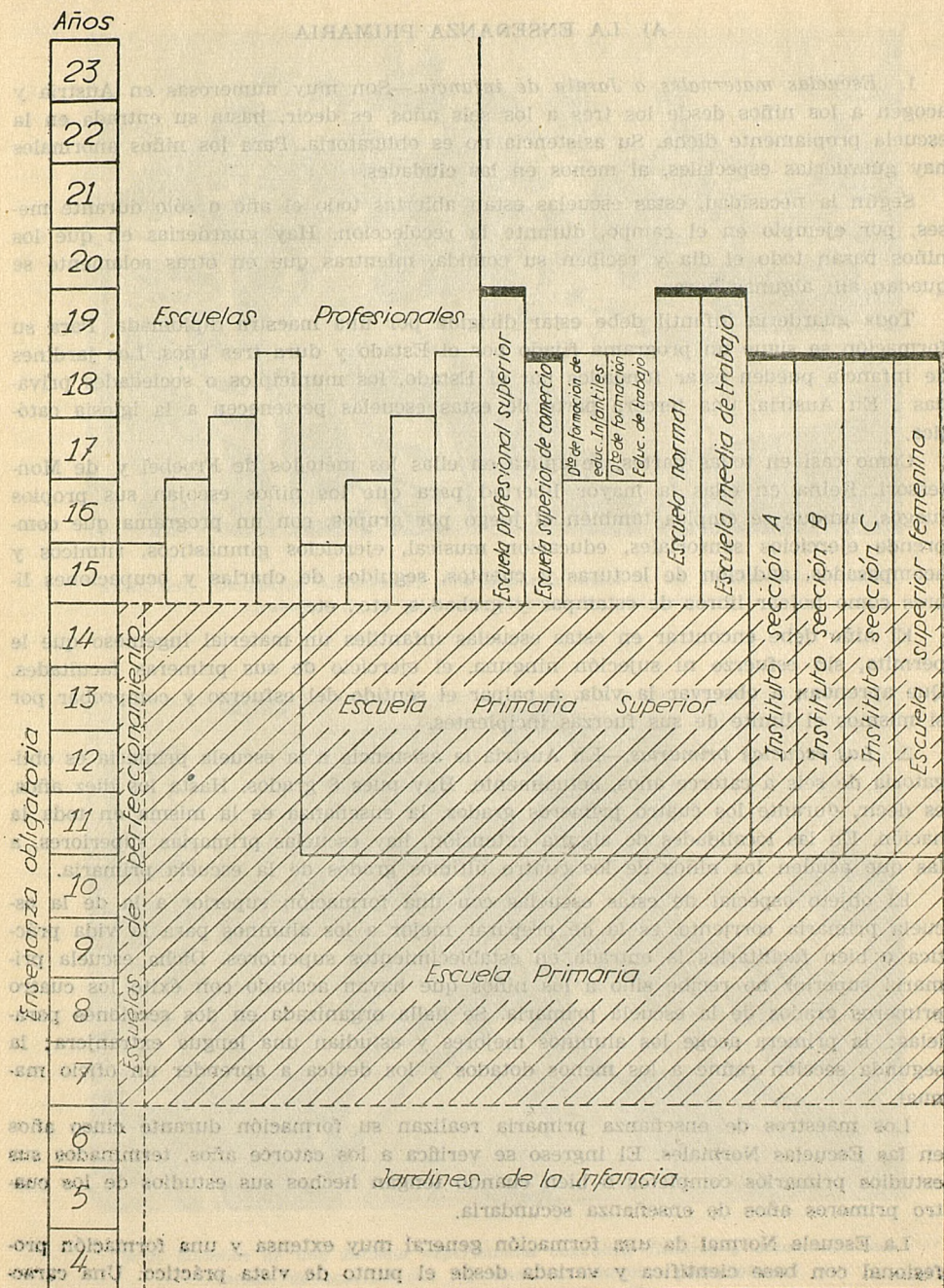
A principios del siglo XX hay de nuevo numerosas tentativas de reforma que presionan sobre la escuela. El libro «Rembrandt como educador» comenzó el movimiento de la formación estética. Tenía por objeto despertar la ilusión de lo bello y su comprensión. La enseñanza y la educación se beneficiaron de ello en gran manera. La noción del medio ambiente (Heimatgedanke) confirió a la escuela primaria una hermosa base didáctica.

Además, la psicología, que comenzó a desarrollarse en este tiempo, enriqueció notablemente los conocimientos sobre el desarrollo psíquico del niño. Finalmente, las ideas sobre la escuela activa empezaron a ganar terreno, incluso fuera de la escuela primaria.

Todas estas novedades no penetraron en las escuelas primarias, con verdadero arraigo hasta después de la primera guerra mundial. A partir de 1919 un gran afán de reforma surgió por doquier y se manifestó por la enseñanza experimental, en muy gran escala.

En 1927 salió una nueva ley para las escuelas primarias superiores, y en 1930 un nuevo programa para las demás primarias. Después de la última gran guerra, no se ha restablecido todavía la escuela en la forma anterior a la invasión de Hitler. Se trata, sin embargo, ahora, de adaptar la escuela a las exigencias de la actualidad,

LA ENSEÑANZA EN AUSTRIA



A) LA ENSEÑANZA PRIMARIA

1. *Escuelas maternas o Jardín de infancia.*—Son muy numerosas en Austria y acogen a los niños desde los tres a los seis años, es decir, hasta su entrada en la escuela propiamente dicha. Su asistencia no es obligatoria. Para los niños anormales hay guarderías especiales, al menos en las ciudades.

Según la necesidad, estas escuelas están abiertas todo el año o sólo durante meses, por ejemplo en el campo, durante la recolección. Hay guarderías en que los niños pasan todo el día y reciben su comida, mientras que en otras solamente se quedan allí algunas horas.

Toda guardería infantil debe estar dirigida por una maestra diplomada. Para su formación se sigue un programa fijado por el Estado y dura tres años. Los jardines de infancia pueden estar fundados por el Estado, los municipios o sociedades privadas. En Austria, una tercera parte de estas escuelas pertenecen a la iglesia católica.

Como casi en todas partes, se aplica en ellas los métodos de Froebel y de Montessori. Reina en ellas la mayor libertad para que los niños escojan sus propios juegos, aunque se emplea también el juego por grupos, con un programa que comprende ejercicios sensoriales, educación musical, ejercicios gimnásticos, rítmicos y acompañados, audición de lecturas y cuentos, seguidos de charlas y ocupaciones libres como hojear libros de estampas y grabados, etc., etc.

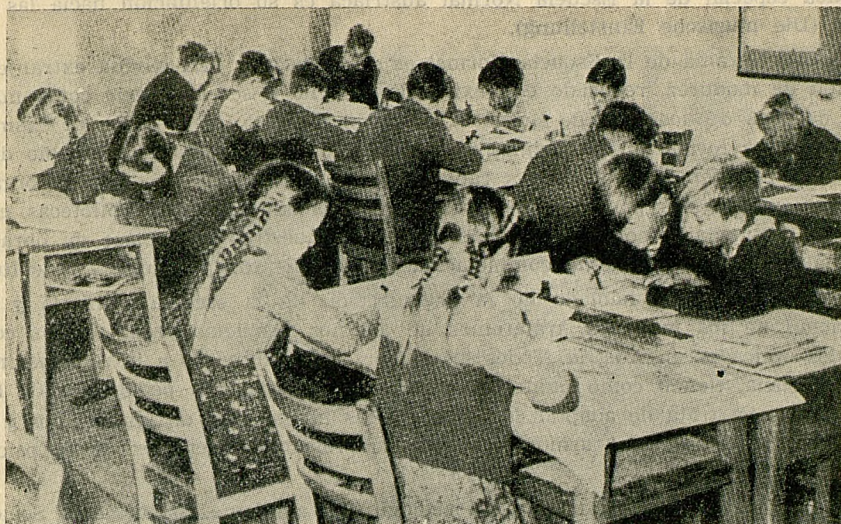
El niño debe encontrar en estas escuelas infantiles un material ingenioso que le permita, sin esfuerzo ni sujeción ninguna, el ejercicio de sus primeras facultades. Que aprendan a observar la vida, a palpar el sentido del esfuerzo y comprobar por sí mismos el límite de sus fuerzas incipientes.

2. *Las escuelas primarias.*—En Austria la asistencia a la escuela primaria es obligatoria de seis a catorce años, actualmente. Hay pues 8 grados. Hasta los diez años, es decir, durante los cuatro primeros grados, la enseñanza es la misma en toda la nación. En las localidades de alguna extensión, hay escuelas primarias superiores, a las que acuden los niños de los cuatro últimos grados de la escuela primaria.

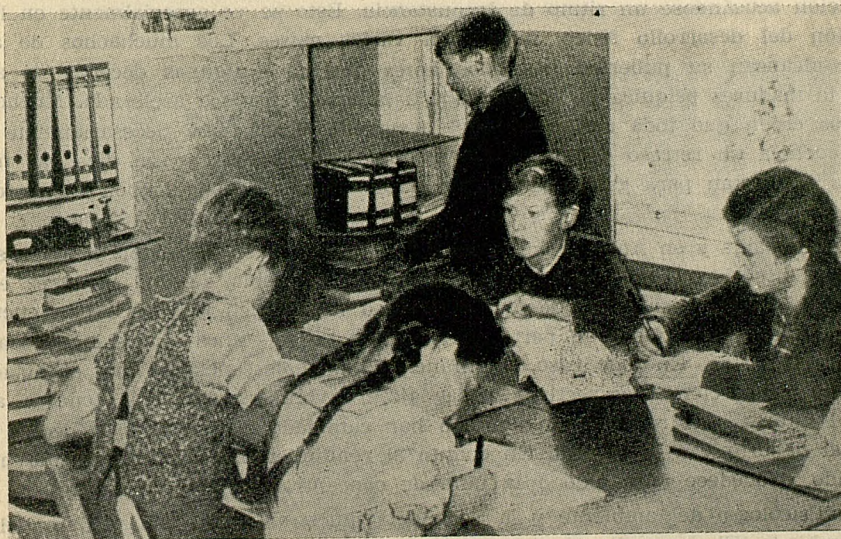
El objeto especial de estas escuelas con una formación superior a la de la escuela primaria corriente, es la de preparar mejor a los alumnos para la vida práctica o bien facilitarles la entrada en establecimientos superiores. Dicha escuela primaria superior no recibe sino a los niños que hayan acabado con éxito los cuatro primeros grados de la escuela primaria. Se halla organizada en dos secciones paralelas: la primera acoge los alumnos mejores y estudian una lengua extranjera; la segunda sección reúne a los menos dotados y los dedica a aprender un oficio manual.

Los maestros de enseñanza primaria realizan su formación durante cinco años en las Escuelas Normales. El ingreso se verifica a los catorce años, terminados sus estudios primarios completos o bien cuando tengan hechos sus estudios de los cuatro primeros años de enseñanza secundaria.

La Escuela Normal da una formación general muy extensa y una formación profesional con base científica y variada desde el punto de vista práctico. Una carac-



Stillarbeit (Ocupación silenciosa): Los alumnos, solos o en colaboración mutua, trabajan en la clase sin intervención del profesor.



Varios alumnos de una Escuela experimental consultan ficheros y desarrollan sus tareas, de acuerdo con los modernos sistemas pedagógicos.

terística especial de la Escuela Normal austríaca es su orientación hacia las Bellas Artes (*Die musische Einstellung*).

En el programa de la Escuela Normal existe el latín y una lengua extranjera. El examen de madurez, realizado con éxito, da derecho a ser empleado como maestro. Pero después de dos años de servicios, el joven maestro debe sufrir un examen de capacidad. La formación pedagógica de los maestros se consolida por medio de conferencias que tienen lugar en las cabezas de partido. Todos los años se organizan semanas pedagógicas para los maestros de enseñanza primaria. Bibliotecas municipales y provinciales ponen a disposición de los maestros toda clase de obras, con las cuales pueden fácilmente completar sus conocimientos pedagógicos y culturales.

Después de haber hablado de la organización de la escuela primaria y de la formación de los maestros, trataremos de algunos problemas relacionados con los métodos aplicados en Austria. Todos los esfuerzos encaminados a la reforma interior de la escuela, tienen como punto de partida la investigación pedagógica de los últimos años. Se trata de adaptar la escuela a las necesidades de los tiempos y de la vida práctica. Pero debe armonizarse con los resultados actuales de la psicología del niño.

La Psicología de la evolución, la Psicología del ambiente, así como la Sociología, nos hacen ver que tenemos frente a nosotros hoy día una juventud distinta. Nos vemos en la necesidad de forjar por tanto una escuela también distinta de la anterior. La Psicología de la evolución tiene el mérito de haber señalado la importancia de las fases evolutivas para ciertas tareas de la enseñanza y de la educación.

Se ha comprobado que la juventud actual se ve a menudo perturbada en su evolución acusándose un ritmo de inconstancia. Esto se ve especialmente en la aceleración del desarrollo físico, notado en varios países. Los muchachos de ambos sexos alcanzan su pubertad dos años antes que hace algunas decenas de años... Pero la madurez psíquica no corresponde a la madurez física acelerada. Muchos psicólogos creen que toda aceleración del desarrollo físico tiene necesariamente como consecuencia un retraso del desarrollo psíquico, puesto que, según dice, las fuerzas físicas no bastan para garantizar un desarrollo simultáneo de ambos elementos humanos.

En Alemania y en Austria el problema de la entrada en la escuela a los seis años es muy discutido después de la última guerra. Se habla de una madurez escolar retrasada. El profesor Huth de la Universidad de Munich que ha hecho encuestas a gran escala, cree que gran parte de los niños de seis años no tienen la madurez escolar requerida. En todo caso, la infancia y la adolescencia se han abreviado, lo cual no proporciona perspectivas pedagógicas favorables. Podemos todavía añadir que el interés y el rendimiento también han cambiado. El primero se dedica sobre todo al deporte y a la técnica. En cuanto al rendimiento, está probado que ha disminuido y obedece ante todo a la falta de concentración.

La Psicología del ambiente y la Sociología muestran que el curriculum del niño ha cambiado. El desarrollo técnico y la revolución económica, social y política, acelerados por las dos guerras mundiales, han dado origen a cambios muy importantes. Y la más afectada por ellos es la familia. Aumentan los hogares sin hijos o con



El profesor resuelve las dudas de una alumna y revisa un trabajo personal.



Escuela de St. Georgen en Obernberg: Diálogo didáctico entre profesor y alumnos.

limitación de ellos. Estos, por otra parte, viven a veces con padres separados o mal avenidos.

En otros casos, la influencia educadora de la familia es casi nula a causa de que la misma madre va a la fábrica y pasa la mayor parte del tiempo fuera del hogar. Las consecuencias se dejan sentir en el sistema nervioso de los chicos que se vuelven reacios a toda educación eficaz. Falta en la familia el calor, el interés y las condiciones inherentes necesarias.

Ante la fatalidad de estos hechos se trata de buscar nuevas formas sociales en la enseñanza y en la educación, a fin de conseguir y ejercer una influencia realmente educadora. Todas las características modernas del trabajo se enderezan a reforzar la actuación eficaz del maestro sobre el alumno. La autoridad del maestro existe como antes, pero se muestra ahora de otra manera. En lugar de una autoridad meramente exterior se trata de fundamentarla en la superioridad de los valores personales del educador.

La distancia entre el maestro y el niño se acorta y el ambiente del trabajo se hace más humano. Otro carácter de la escuela moderna se muestra en las relaciones del profesor con su grupo. No se presenta frente a sus alumnos, considerándolos en bloque, ha de llegar a establecer relaciones individuales, considerando que cada niño necesita un tacto especial para su formación integral. Una consecuencia de las nuevas formas sociales, en estas relaciones de maestro y discípulo, se ve en la organización material del local escolar. Se quiere ahora prescindir de todo estrado para el profesor y de los puestos fijos para los alumnos, tratando de borrar distancias y dar la sensación de familia.

Las nuevas formas sociales en la enseñanza ofrecen muchas posibilidades para el educador, al favorecer las oportunidades de un mayor contacto en las relaciones de maestro a discípulo. Los alumnos tienen ahora más facilidad para exponer sus anhelos y desarrollar más espontáneamente sus aptitudes especiales.

La enseñanza por grupos afines ofrece también excelentes recursos para desarrollar el sentido social y despertar un interés nuevo derivado del trabajo en equipo, evitando así que el individuo se anegue en la masa sin relieve. El grupo es como un complemento de la familia; el niño se siente a sus anchas como en el hogar. Su pensamiento y su actividad no se ven solamente dirigidos por una voluntad extraña, sino también movidos por su propia iniciativa.

La formación por grupos se realiza de diversas maneras. Se adapta de ordinario a la materia o asunto de que se trata. El número de alumnos suele ser restringido: tres o cuatro. Se distinguen los grupos de rendimiento y los grupos de trabajo (*Leistungs-gruppen und Arbeitsgruppen*). Los primeros son alumnos bien dotados de igual capacidad; los segundos, de diferentes posibilidades escolares.

En cada grupo hay un jefe que, naturalmente, llevará la iniciativa, pudiendo ser designado por el maestro o por los mismos del grupo. Pero esa función no es permanente. Los grupos se dedican a la misma tarea o cada uno de ellos puede tener la suya propia. Los resultados son controlados por toda la sección o clase.

Si se trata por ejemplo de una composición, el secretario del grupo escribe lo que se ha redactado en común. Luego cada grupo lee su composición y se somete a la crítica colectiva.



Clase práctica de economía culinaria casera.



Una sesión de canciones folklóricas, con intervención de la Rondalla escolar.

Si cada equipo tiene una tarea especial, por ejemplo de Geografía, un grupo estudia las montañas, otro el clima o los ríos, etc. Se fija la duración del trabajo y se pone a disposición de los alumnos el material necesario. Cuando los grupos dan cuenta de su labor, el maestro corrige, rectifica o completa según el caso, haciendo un resumen para todos en el tablero. Excusado es decir que los niños han de ser iniciados y formados para esta labor en equipo, con las instrucciones convenientes en las diversas formas de trabajo.

Este sistema presenta naturalmente sus dificultades. No puede seguirse más que en las clases de un número restringido de alumnos. Para que esta forma de trabajo funcione bien, es preciso que la escuela esté bien provista del material indispensable. Se necesitan mesas y sillas que se manejen con facilidad. Sobre todo es necesario que el maestro posea una competencia profesional excelente y una personalidad indiscutible.

En Austria, la enseñanza por grupos se usa solamente para materias aptas y con alumnos de diez a catorce años. Háy, sin embargo, casos en que ese sistema se emplea ya desde las primeras clases.

Al lado de la enseñanza por equipos, se emplean también otras dos formas modernas de trabajo escolar: el diálogo didáctico entre maestro y alumnos (*Klassenarbeitsgespräch*) y la ocupación silenciosa (*Stillarbeit*). En el primer caso se trata de una conversación entre maestro y alumnos, sobre una materia cualquiera. El profesor no expone el tema, sino que se esfuerza en que los alumnos tomen parte activa en la enseñanza: que observen, vean los problemas, hagan preguntas, critiquen, rectifiquen, etc. El sistema consiste en reemplazar el procedimiento pasivo por el activo, la mera exposición oral del maestro, por una conversación en que los conocimientos se adquieran en común. Según que la lección, en su desarrollo y en su explicación, sea guiada por el maestro o por un alumno, se distinguen dos formas de conversación: el diálogo didáctico y la conversación libre.

El diálogo didáctico es dirigido por el maestro; provoca siempre observaciones y pensamientos o ideas personales por parte de los niños. Esto no se hace por medio de preguntas, sino dirigiendo la observación y el pensamiento con habilidad. Por eso se habla científicamente de una «enseñanza de impulsión» (*Impulsunterricht*).

En la enseñanza a base de preguntas, haríamos las siguientes: ¿Cuántas cordilleras hay en los Alpes? ¿Cuáles son sus nombres? En la enseñanza «de impulsión» se diría sencillamente: Vamos a comparar los Alpes con los Pirineos. En esta enseñanza los alumnos tienen la posibilidad de exponer sus pareceres personales. En todo caso, el maestro es siempre centro y actor principal.

Naturalmente, esta conversación libre entre alumnos tiene sus dificultades. Supone alguna inteligencia y cierto dominio de sí mismo.

La ocupación silenciosa es un sistema digno de tenerse en cuenta. La vida exige a menudo la capacidad necesaria para resolver los problemas por sí solo y para adquirir nuevos conocimientos. No siempre tendremos a nuestra disposición un maestro o compañeros expertos para ayudarnos. La ocupación silenciosa es además la forma adecuada para solucionar muchas cosas.

La instrucción y la educación en sus nuevas formas sociales deben ser completadas por la enseñanza y la educación en unidades orgánicas (*in ganzheitlichen Ord-*



A la salida de clase en la campiña salzburguesa

nungen). Al adoptar el principio de una síntesis orgánica (*Ganzheitsgedanke*) en Psicología, se llega a la comprensión sintética o global del alumno. La ficha pedagógica, que ha sido introducida en todas las escuelas obligatorias de Austria después de la guerra, considera en síntesis orgánica la estructura del alumno en el conjunto de su desarrollo y de su medio ambiente.

La noción de unidad orgánica en Psicología social y en Sociología conduce también a una nueva concepción de la clase o grupo escolar como organismo (*gegliederte Ganzheit*). Desde el punto de vista pedagógico forma una comunidad de vida y de trabajo, pero también una comunidad de educación y de formación progresiva. La nueva ficha de clase de las escuelas austríacas, se basa en mucho sobre este concepto.

La clase considerada como organismo lleva a la concepción de organismo escolar como comunidad de colaboración y a la participación en grupo en fiestas y solemnidades. Los padres toman también parte en ellas. Para ellos se ha organizado al menos en ciertas escuelas, una serie de veladas íntimas en que se tratan y discuten cuestiones de educación y esto se hace por clases o grupos colegiales.

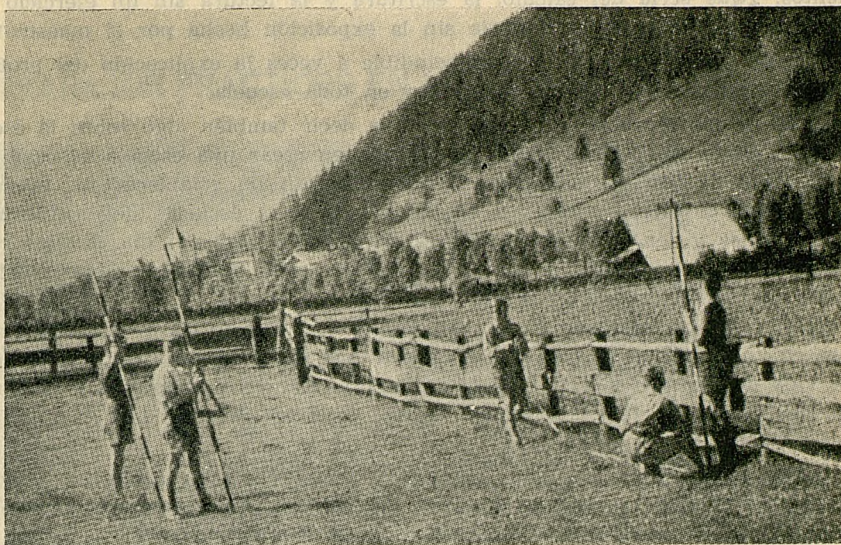
La noción de unidad orgánica se ve en las escuelas sobre todo en el terreno metodológico: En las tres primeras clases de enseñanza primaria, el sistema de centros de interés es obligatorio. Un aspecto del medio ambiente, en forma de «síntesis semanales» entra en el programa de la enseñanza. La lectura, el cálculo y la escritura se relacionan con ese aspecto. No hay horario fijo. Se indican solamente el principio y el fin de la enseñanza, y las lecciones que no son dadas por el maestro o las que exigen una sala diferente como la gimnasia.

Esta enseñanza por centros de interés es conforme a la actitud mental de los niños pequeños que entran en la escuela. Su idea del mundo no está aún bien definida. Se presentan al niño «complejos naturales» (*natürliche Ganzheiten*), que forman parte de su medio ambiente y de su vida infantil. Después de la enseñanza global y del estudio de la naturaleza se pasa, en el cuarto grado, a la enseñanza distribuida en ramas distintas. Los niños de esta edad están siempre en condiciones de analizar y comparar. Hay algunas escuelas en Austria que han ensayado el extender el método de centros de interés a las clases superiores, pero no se nos ocultan las dificultades con que tropieza el sistema.

En un vasto número de escuelas austríacas se emplea también el método global para el aprendizaje de la lectura, aunque no es obligatorio.

Unas palabras sobre los límites, dificultades y base de la enseñanza activa. El plan Dalton sigue, sobre todo, un plan de trabajo individual. Los ensayos hechos en este sentido no han dado hasta el presente plena satisfacción. De aquí se deduce que la enseñanza no debe nunca aferrarse a los sistemas de «vía única», en formas y métodos. Una buena escuela activa será aquella en que se varíen las diferentes formas de enseñanza: trabajo individual, trabajo en grupo, diálogo didáctico, etc. Todo se completa mutuamente. Incluso las formas de trabajo individual no aseguran el éxito escolar, como lo demuestra la experiencia.

En los métodos nuevos ha de haber igualmente la parte expositiva del maestro y no pueden faltar tampoco los sistemas mecánicos para la adquisición de ciertos co-



Ejercicios prácticos de topografía y medición de campos.



Instrucciones técnicas sobre trabajos manuales.

nocimientos. ¿Qué sería del cálculo, la escritura y la lectura sin un ejercicio continuo? ¿Y la enseñanza de la Historia sin la exposición hecha por el maestro?

Además, para ganar tiempo es imprescindible a veces la explicación del profesor, que tiene sin duda y para siempre su lugar en toda escuela.

Hablando de las escuelas primarias hay que decir también algo sobre la escuela nueva rural. Desde 1945 se tiene mucho empeño en crear una escuela especial para el campo. Más de 200 escuelas experimentales tratan de establecer un programa mejor adaptado al medio rural. La enseñanza en estas escuelas debe utilizar los recursos actuales y tener en cuenta las exigencias prácticas del día. En las clases superiores es, sobre todo, donde es preciso considerar las condiciones reales del medio rural.

Se trata, pues, de acentuar y dar preferencia a las materias y tareas concretas y útiles en todas las ramas de la enseñanza que sean especialmente importantes para la vida del campo: el estudio de las Ciencias Naturales adaptadas a la agricultura, la enseñanza práctica del trabajo manual para los muchachos y la enseñanza del hogar para las jóvenes.

El estudio de la Naturaleza adaptado a las exigencias del medio rural, en las clases superiores, tiene por objeto despertar el interés por los trabajos del campo y reaccionar contra el éxodo hacia la ciudad. Además debería favorecer la actitud progresista del trabajo, enseñar a ver los problemas principales y asegurar los conocimientos necesarios para la labor agrícola.

Es, pues, una preparación importante del futuro perfeccionamiento productor de la tierra, y debe comprender lo esencial de las ramas siguientes: estructura y organización de la planta, el suelo y el cultivo; alimentación de las plantas cultivadas, plantas útiles, vida e importancia del bosque, frutales, apicultura, física y técnica de los instrumentos y máquinas agrícolas, etc.

De gran importancia práctica es también la enseñanza de los trabajos manuales, que se ha introducido ya en las escuelas experimentales rurales. El horario previsto para esta enseñanza es de dos horas por semana, el mismo que para la enseñanza del hogar, respecto de las jóvenes.

En cada provincia hay un Inspector General que se ocupa de la Enseñanza Primaria. Bajo su dirección los Inspectores de Distrito controlan la actuación de los maestros, visitando las escuelas una vez al año. Se lleva un registro de inspección que contiene a la vez un informe y una apreciación expresada por una nota de mérito o puntuación numérica.

3. *Escuelas de perfeccionamiento.*—Inspirándose en los resultados obtenidos por Madame de Montessori, se han creado escuelas y secciones para niños retrasados o anormales, a veces en régimen de internado. Pedagógicos y médicos expertos designan a los niños que deben ser admitidos en esas escuelas o secciones, dentro de la escuela. Los maestros de estas clases reciben una formación adecuada, sancionada con un diploma.

Cada clase cuenta sólo con un número restringido de alumnos, ya que es indispensable poder estudiar con detenimiento el tipo mental, carácter y reacciones de cada uno de los niños. Los maestros han de desplegar una paciencia sostenida y

TRABAJOS PRACTICOS EN LAS ESCUELAS RURALES



Una clase de Botánica en el Jardín-Escuela.

desarrollar el máximo de aptitudes, a fin de conseguir de sus formados seres útiles a la sociedad. En estas clases el trabajo manual ocupa un lugar importante.

B) LA SEGUNDA ENSEÑANZA

La Segunda Enseñanza da una formación general superior y prepara la entrada en la Universidad. Comprende cuatro tipos:

Liceo: sección a), Latín-griego-gymnasium.

Liceo: sección b), Latín-Lengua viva—realgymnasium.

Liceo: sección c), dos lenguas vivas—realschule; y la

Escuela Superior de los Jóvenes.

Hay ocho clases. Se ingresa a los diez años, mediante un examen, después de haber cursado las cuatro primeras clases de Enseñanza Primaria.

Formas especiales de la Enseñanza Secundaria son:

El Liceo obrero: curso abreviado nocturno, según el programa del Liceo, sección b), es decir: Latín-lengua viva.

Y Liceo complementario: cursos postescolares durante cinco años, que preparan el Bachillerato.

Los programas y los horarios son los mismos para toda la nación. Hay, sin embargo, clases experimentales que siguen, con la autorización del Ministerio, un programa especial.

La Segunda Enseñanza no ha sufrido tantos cambios después de la guerra como la Primera Enseñanza, pero se trabaja también por adaptarla más y más a las exigencias de la actualidad. Se quiere dar más importancia a la enseñanza activa. Debe el alumno dedicarse a un trabajo racional y de juicio crítico. Todos los ejercicios no son igualmente útiles, sus dificultades y la atención que requieren no están en relación con su resultado práctico.

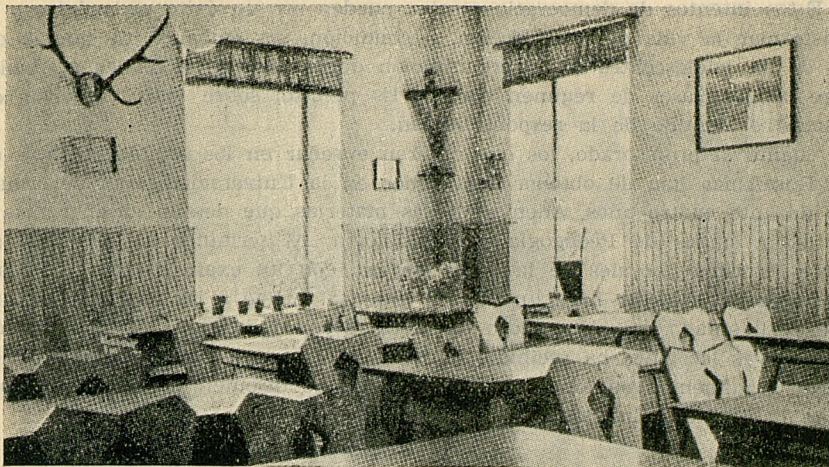
En la enseñanza de la Historia, por ejemplo, hay que recalcar las etapas de civilización y la evolución del espíritu. Hay que ilustrar con abundancia de datos las evocaciones del pasado, hay que comparar a veces los documentos y esbozar una crítica de su valor.

Naturalmente se estudian también los problemas de moral política y social. Así entendida la Historia tiene un gran valor educativo.

En Literatura se han remozado también los procedimientos: el estudio se hace sobre los textos y las obras de los autores, escogidos con buen criterio, guiando a los alumnos en su interpretación y estableciendo las oportunas comparaciones entre escritores de la misma época y haciendo observar las características de las ideas y tendencias. De la misma manera se da ocasión a los jóvenes para formular sus preferencias, con los motivos de ellas y sus reservas, con respecto a tal o cual autor.

Así se desarrolla en ellos la independencia del gusto y del juicio. Los mismos procedimientos pedagógicos pueden ser empleados en los demás terrenos escolares. Ante todo se trata de acostumbrar a los alumnos al trabajo personal. Una o dos veces al año deben dar pequeñas conferencias a sus compañeros bajo la dirección del profesor de lengua materna.

Por lo que respecta a las normas educativas modernas, hay que señalar la ten-



Vista de una clase en una Escuela moderna rural.



Rincón de esparcimiento.

dencia a la autoformación y la libertad de movimientos dentro de la disciplina escolar. Estos intentos de democracia escolar pueden ser un éxito pedagógico y llegar a transformar la vida de una Sección, a condición, sin embargo, de que la colaboración de los adolescentes en la organización de la escuela se realice gradualmente y sobre sólidas bases de régimen común. Es preciso, sobre todo, despertar en los muchachos el sentido de la responsabilidad.

En cuanto al profesorado, los que quieren enseñar en los establecimientos de Segunda Enseñanza han de obtener sus grados en la Universidad. Han de seguir sus cursos durante cuatro años. Además de las materias que desean enseñar más tarde deben hacer cursos de Pedagogía y Metodología. Al terminar sus estudios sufren exámenes escritos y orales de la rama elegida, con un examen oral de Pedagogía. Luego, el joven profesor hace un año de práctica. Asiste a las lecciones de un profesor experimentado, y poco a poco da la clase por sí mismo bajo la dirección del profesor cuyas lecciones ha recibido. Para los profesores en período de prácticas se organizan legalmente reuniones obligadas, donde se discuten los problemas pedagógicos de la Segunda Enseñanza.

C) LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

En Austria la Enseñanza profesional está, como casi en todas partes, muy desarrollada. Algunas Escuelas profesionales exigen una escolaridad de cuatro a cinco años a partir de los catorce.

Hay la Escuela Superior de Comercio (Handelsacademie), que prepara a los alumnos para el diploma de madurez comercial, que da acceso a la Escuela de Altos Estudios Comerciales (Hochschule für Welthandel), de Viena.

También la Escuela Industrial Superior (Bundesgewerbeschule), con varias secciones, tales como Electrotecnia, Construcción, Química, Arte, etc.

Otras Escuelas exigen una escolaridad inferior. Por ejemplo: la Escuela de Comercio, dos años; las Escuelas Industriales, tres años; las Escuelas de Agricultura, tres años.

Las Escuelas profesionales propiamente dichas reciben alumnos durante tres años con miras a aprender un oficio. Hay también Escuelas profesionales especiales; por ejemplo: la de Relojería. Un gran número de Escuelas Profesionales tienen régimen de internado, que es gratuito.

Para la formación agrícola hay numerosas Escuelas de invierno. Recogen los alumnos que han terminado ya sus estudios primarios y que quieren desarrollar su instrucción básica. El programa de enseñanza, además de lo relacionado con la agricultura, versæ sobre otros conocimientos generales de más utilidad práctica.

D) FORMAS NUEVAS DE EDUCACION EN LOS INTERNADOS

Un problema central de los internados—hablo aquí de las clases superiores—es el de conseguir que los alumnos obren de una manera personal, que aprendan a volar con sus propias alas. Las observaciones y experiencias realizadas durante la ocupación alemana en Austria empujan a insistir mucho más sobre la autonomía



Trabajo en un Círculo de estudio, sobre temas geográficos.



Estudio en colaboración.

en la educación. Se trata de que los jóvenes no se dejen seducir fácilmente por cualquier viento, sino que tengan personalidad. Es ahora más importante, y no se trata solamente de preservarlos del mal, por razonable que sea este objetivo. No basta con eso, es preciso prevenirlos y acostumbrarles a la lucha. Hay muchas maneras de hacerlo.

Al principio del curso escolar se celebran elecciones entre los alumnos. Cada sección elige un Klassenführer, un jefe de clase; luego, un Kulturreferent; es decir, un alumno encargado de la formación intelectual y estética, y un Sportreferent, un alumno que se ocupa de los deportes. El jefe de clase representa a un grupo ante el director, los profesores y el prefecto de estudios. Consulta con los de su sección cuando hay que tomar una decisión o ejecutar algo. Transmite los deseos y reclamaciones al prefecto o al director.

El Kulturreferent debe preparar las veladas familiares, al menos la parte musical y literaria, con que generalmente comienzan y terminan esas reuniones. Se celebran éstas con frecuencia y son de diferente especie, *v. g.*: las que tienen por objeto celebrar una fiesta, como el santo del director o la víspera de Navidad. Otras son particulares de una división de alumnos: éstas obedecen a un programa y tienen lugar cada quince días y a veces cada semana. El Kulturreferent se encarga también de preparar la orquesta de sobremesa, que actúa por turno de secciones durante la comida del domingo.

El Sportreferent tiene por misión organizar los diversos juegos y las competiciones con otras secciones o con otros internados de la localidad.

Los responsables del último curso son al mismo tiempo los del conjunto del internado. De vez en cuando los jefes de clase y los demás directivos se reúnen y discuten con el director los problemas actuales del internado, forjando proyectos para el porvenir.

Algunas secciones publican una especie de periódico mural. Dos alumnos cuidan de la biblioteca del internado en colaboración con el prefecto. Hay también un «Filmreferent», encargado de la crítica de acuerdo con la Comisión católica del film y la censura colocada en la entrada del Colegio. Algunos alumnos se encargan también de acompañar a ciertos grupos de Juventudes católicas a las parroquias de la ciudad.

En cada división hay, además, otras tareas y cargos de menor importancia que se renuevan cada semana. Un alumno se encarga del orden en la sala de estudio, otro del dormitorio, otro de las flores y ornamentación, etc.

En el terreno religioso se trata de conseguir también que los alumnos obren de una manera personal, cumpliendo sus deberes, sin verse forzados por ninguna influencia externa o coercitiva. La misa en común, por ejemplo, es organizada por los mismos alumnos; el prefecto les deja toda libertad. Ellos mismos dirigen las oraciones y el canto, y tocan el órgano. El jefe de división escoge cualquiera de los cinco métodos para la misa permitidos en la diócesis y hace la lista de los compañeros encargados de las diversas funciones. El sábado, antes de la oración de la noche, la división se reúne en la *Heimecke*, un rincón de la sala de estudio especialmente dispuesto, destinado para las veladas familiares, y el director o el capellán les da una pequeña instrucción sobre la liturgia del domingo siguiente.

E) LA ENSEÑANZA PUBLICA Y LA ENSEÑANZA PRIVADA

Al lado de las escuelas públicas hay en Austria numerosas escuelas privadas, la mayor parte de las cuales están sostenidas por asociación religiosas. La fundación de escuelas privadas está prevista por la Ley de 1869, que aún sigue en vigor. Casi todos los establecimientos privados están autorizados por el Estado para conceder notas reconocidas oficialmente, sin necesidad de sufrir exámenes en los Centros públicos. Estos derechos los da el Ministerio de Instrucción Pública, con las siguientes condiciones: Director y Profesores deben haber sufrido los mismos exámenes que los de las escuelas del Estado. Además, programas y organización han de equipararse a los de los Centros oficiales.

Las escuelas privadas están sometidas a la Inspección nacional. Los Inspectores realizan su visita una vez al año. Para la enseñanza primaria hay el Inspector del distrito; para la segunda enseñanza el Inspector general. Este preside también los exámenes de madurez en las Escuelas secundarias. Estos exámenes se verifican en los locales de la enseñanza privada, y al igual de los de las escuelas oficiales, se hacen de la manera siguiente: los alumnos hacen primeramente los trabajos escritos que versan sobre cuatro materias, según el tipo de enseñanza. Para el Liceo, sección B, latín, inglés, alemán y matemáticas. Los temas o los problemas están escogidos por el Inspector. La duración del trabajo es de cuatro a cinco horas. El examen oral versa sobre las tres ramas de la enseñanza y el Inspector puede también hacer algunas preguntas.

Los manuales en uso para los alumnos son los mismos en las escuelas privadas y en las públicas. Deben estar aprobados por el Ministerio.

Hasta el momento, las escuelas privadas no tienen subvención del Estado. Se espera que la nueva Ley escolar, pronta a discutirse en el Parlamento, vote la ayuda conveniente para las escuelas privadas.

Los honorarios actualmente exigidos varían según la región y la categoría de las escuelas o colegios. Las tarifas más elevadas rigen en Viena, donde algunos Centros pasan por una verdadera crisis financiera.

Las escuelas privadas gozan de excelente reputación. En ninguna parte pueden recibir a todos los niños que se presentan. Según la última estadística, hay en Austria 14 Escuelas Normales privadas, es decir, la mitad de las existentes en el país. Son escuelas confesionales, dirigidas por Congregaciones religiosas.

Toda escuela católica tiene una Asociación de padres de familia. Y estas Asociaciones se hallan confederadas en una organización central con residencia en Viena y representa los intereses de la enseñanza privada.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN BELGICA

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN BELGICA

POR EL

DR. PIERRE ZIANS, S. M.

Dr. en Pedagogía, Director técnico del Colegio
de Santa María de Rêves

LA EDUCACION
Y LA VIDA
A C
M
DR. PIERRE ZIANS, S. M.

Nació en esa zona de Bélgica próxima a la frontera alemana, donde las civilizaciones y la cultura se mezclan y en ocasiones luchan entre sí.

A los quince años deja su país natal para prepararse a la vida religiosa en la Compañía de María (Maristas).

Terminados sus estudios de Magisterio, se dedica en seguida a la enseñanza en el Instituto de San Ambrosio de Lieja.

Posteriormente se licenció y doctoró en Pedagogía, bajo la dirección de los competentes Profesores Nihard y Braunshausen, especializándose en cuestiones de caracteriología y grafología.

Ha publicado numerosos artículos en diferentes revistas belgas y ha dado conferencias en su país y en el extranjero.

Actualmente es Director técnico del Colegio de Santa María de Réves (Bélgica).

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN BELGICA

S I N O P S I S

I. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA DESDE 1830.

Guerra escolar de 1879 que provocó la expansión de la enseñanza primaria libre.

II. LA ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA EN BÉLGICA

- a) *La enseñanza pre-escolar (escuela maternal, jardín de la infancia).*
- b) *La enseñanza primaria.*
- c) *La enseñanza media, secciones, certificados, legislación de la enseñanza media libre.*
Profesores.
- d) *La enseñanza técnica y profesional:*
 - 1. *Las escuelas técnicas superiores.*
 - 2. *Las escuelas técnicas medias.*
 - 3. *Las escuelas profesionales y los talleres de aprendices.*
Cómo se forman los maestros de técnica.
- e) *La enseñanza normal: pre-escolar, primaria, media.*
- f) *La enseñanza superior.*

III. MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Propagación de ideas y métodos nuevos.

Caracteres de nuestros programas y métodos.

- 1. *Contacto con lo real y la vida: estudio del ambiente medio, observación y centros de interés.*
- 2. *El método global.*
- 3. *Llamamiento a la actividad.*
- 4. *Ensayos de individualización.*
- 5. *Elaboración de una metodología experimental.*

IV. DOS SISTEMAS.

- 1. *El método Decroly.*
- 2. *El Colegio "Príncipe Balduino".*

V. DIFICULTADES Y ESPERANZAS DE LA ENSEÑANZA CRISTIANA.

I. LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT DEPUIS 1830

Si la Belgique se sépare de la Hollande en 1830 une des raisons dominantes fut l'oppression exercée par le roi dans le domaine de l'enseignement. Aussi une des premières libertés inscrites dans la Constitution fut celle de l'enseignement et elle est restée chère à la Belgique.

N'importe qui peut ouvrir une école sans brevet, ni diplôme aussi longtemps qu'il ne demande pas des subsides à l'Etat. Cette liberté absolue a été la condition du développement de l'enseignement catholique, si bien qu'aujourd'hui à tous les degrés

le nombre des élèves de l'enseignement libre reste supérieur à celui des écoles officielles. Ne croyez pas cependant que ce résultat fut atteint sans lutte.

Si les premières 50 années se déroulèrent sans de graves incidents, il n'en fut plus de même en 1879, à l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement libéral sectaire. En façonnant par l'enseignement l'esprit des jeunes, il voulait assurer l'avenir du libéralisme dans le pays. Une loi sur l'enseignement primaire bannissait la religion du programme officiel. Les communes ne pouvaient choisir leurs instituteurs que parmi les candidats sortis de l'école normale officielle, sans enseignement religieux et il leur était interdit de soutenir les écoles libres.

Dans l'enseignement d'Etat, les écoles secondaires se multipliaient en particulier celles destinées aux jeunes filles afin de faire d'elles des femmes libérales «qui ne sortent point de leur ménage pour placer leur confiance dans un étranger et qui préfèrent à un confesseur occasionnel celui auquel elles ont voué leur vie» comme disait le rapporteur.

A cause de ses suites funestes, cette loi fut connue sous le nom de loi de malheur. mais elle devint la cause immédiate du développement prodigieux de l'enseignement primaire catholique. De suite l'Episcopat décida des mesures très graves, refusant les sacrements aux maîtres et élèves des écoles normales officielles, aux instituteurs officiels et aux parents des enfants qui envoyaient leurs enfants dans les écoles où on ne peut éviter la perte des âmes. En plus, il était prescrit à chaque curé de fonder dans sa paroisse une école libre. Avant la loi, 527.000 élèves fréquentaient les écoles communales et 160.000 les écoles libres. Dès novembre de la même année, 379.000 enfants se trouvaient dans les écoles libres contre 240.000 dans les écoles officielles.

A la suite de cette guerre scolaire, le parti catholique arriva au pouvoir, il devait y rester pendant 35 ans et réparer les dommages causés par la législation libérale malfaisante, sans toutefois créer une situation privilégiée à l'enseignement libre.

II. STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

En bas de l'échelle, nous avons l'enseignement gardien et primaire comme dans tous les pays.

A 12 ans, la majorité des enfants s'engage dans l'enseignement secondaire et technique. Notre enseignement secondaire comprend les humanités anciennes et les humanités modernes. Les humanités anciennes se subdivisent en trois groupes: la section latin-mathématiques, la section gréco-latine et la section latin-sciences. Les humanités modernes n'ont pas les langues anciennes à leur programme qu'elles remplacent par les langues vivantes, les mathématiques et les sciences. Il y existe une section scientifique et une section économique.

A la fin des études secondaires, un certificat est délivré par l'établissement; ce sont les professeurs eux-mêmes qui passent les examens à leurs élèves. Mais pour acquérir une valeur officielle, les diplômes doivent être présentés à un jury spécial qui se prononce sur leur sérieux, après avoir examiné les documents transmis tels que les programmes, les cahiers, les concours, les journaux de classe des élèves et les horaires. Ce jury est composé de membres de l'enseignement officiel et libre et

il est présidé par un magistrat. Si les diplômes sont acceptés par le jury, ils permettent l'entrée à l'Université et aux écoles supérieures.

Jusqu'en 1950, l'Etat n'imposait pas de conditions particulières à l'enseignement secondaire libre mais il ne lui accordait pas non plus le moindre subside. A l'arrivée au pouvoir, en 1950, du parti social chrétien, une législation de l'enseignement secondaire libre vit le jour. Désormais il sera subventionnée à certaines conditions dont voici les principales:

L'établissement libre doit comporter soit les trois classes inférieures des humanités, soit le cycle complet de 6 ans.

Les classes compteront le même nombre d'élèves qu'à l'officiel et le personnel doit posséder les mêmes diplômes que dans l'enseignement de l'Etat. Les professeurs en place depuis un certain nombre d'années gardaient leur situation.

La viabilité de notre enseignement secondaire paraissait ainsi assurée mais en 1954, les gauches, socialistes et libéraux, arrivent au pouvoir et une nouvelle loi est votée qui, enlève une bonne partie des subsides accordés précédemment et qui se contente de donner un certain nombre de traitements versés directement aux professeurs. Dans cette nouvelle législation, certains points étaient particulièrement défavorables: chaque établissement devait justifier son existence par des raisons d'ordre géographique, économique, pédagogique ou social, en outre les minima d'élèves exigés par section étaient de loin supérieurs à celles de l'Officiel.

Dès l'annonce de la nouvelle législation des manifestations eurent lieu à travers tout le pays. Malgré l'interdiction décrétée par le gouvernement, malgré les routes barrées, malgré la gendarmerie à cheval, malgré les citernes arroseuses des pompiers, plus de 300.000 manifestants se répandirent dans le centre de la capitale pour signifier au gouvernement leur volonté de défendre l'enseignement libre. Cependant la loi fut votée, mais la résistance opposée par les catholiques rappela au gouvernement la prudence.

Dans l'enseignement secondaire peuvent enseigner les licenciés à tous les degrés et les régents dans les trois classes inférieures; la régence s'obtient après 2 ans d'études consécutives aux humanités dans des écoles normales spéciales. Dans les collèges libres, les prêtres belges sont autorisés également à enseigner, mais ils ne touchent que la moitié du traitement de régent.

Nous arrivons ainsi à l'enseignement technique et professionnel. Durant l'entre-deux-guerres ces écoles se sont développées comme des champignons, elles furent suscitées par suite des nécessités industrielles et commerciales, l'industrie et le commerce ayant de plus en plus besoin de spécialistes.

Sans entrer dans tous les détails de la classification officielle, nous pouvons distinguer les écoles supérieures, moyennes et professionnelles. A l'intérieur de l'enseignement technique supérieur, on trouve des niveaux d'études fort variés, on y rencontre des Instituts supérieurs de commerce, des écoles d'architecture, d'ingénieur technicien, d'assistante sociale, d'infirmière etc.

Les écoles techniques moyennes: Elles forment les cadres intermédiaires du commerce, de l'industrie et de l'agriculture. Pour y être admis, on demande la connaissance du programme des 3 années inférieures des humanités et les élèves en sortent

avec le diplôme de technicien en mécanique, en électricité, en radio, agriculture, dessin, etc. La durée des études est de trois ans.

Quant aux écoles professionnelles, elles forment le degré inférieur des études techniques. On y forme les élèves plus directement à la pratique d'un métier.

L'enseignement technique libre compte 190 écoles de garçons avec 24 sections différentes et plus de 600 écoles de filles avec 29 sections différentes.

Pour jouir des subsides, elles doivent se soumettre à certains horaires types imposés par l'Etat. Le traitement du personnel est alors payé par l'Etat comme dans l'enseignement technique officiel, religieux et prêtres touchant la moitié d'un laïc. En plus parfois l'Etat accorde des subsides pour le matériel à acquérir, mais les bâtiments et les frais généraux restent à la charge des organisateurs.

Comme cet enseignement doit sans cesse s'adapter à de nouveaux besoins, il lui faut des maîtres en contact avec la vie qui ne peuvent pas être formés par les méthodes pédagogiques traditionnelles, aussi on fait appel à des spécialistes variés, à des ingénieurs, à des architectes, à des techniciens. Pour suppléer au manque de formation pédagogique, on a créé des cours spéciaux à leur usage.

Notre enseignement normal forme les instituteurs et les institutrices pour l'école primaire; jusqu'à présent les études s'étendaient sur une durée de 4 ans après les trois classes inférieures secondaires. Depuis 1957, le ministre Collard a introduit dans les écoles normales de l'Etat un nouveau programme. Désormais les candidats reçoivent une formation secondaire complète en 7 ans couronnée par un enseignement pédagogique.

Les instituteurs sortis des écoles normales libres peuvent être nommés dans l'enseignement libre mais aussi dans les écoles officielles. Une commune est parfaitement dans son droit en désignant un candidat sortant de l'école normale libre, ce qui se produit dans un grand nombre de communes à majorité catholique.

En plus des écoles normales ordinaires, il existe des écoles normales moyennes qui délivrent le diplôme de régent et qui permet d'enseigner dans les classes inférieures des humanités. Les études s'étendent sur 2 ans et l'étudiant a le choix entre 4 sections qui représentent chacune une spécialisation: section littéraire, section scientifique, section d'éducation physique et section germanique. Dans cette dernière on approfondit le flamand, l'anglais et l'allemand.

L'enseignement universitaire est représenté par 4 Universités: deux de l'Etat reflétant un peu toutes les tendances et deux Universités libres dont l'Université de Louvain, catholique, qui compte cette année plus de 12.000 étudiants, à peu près autant que les autres Universités réunis et enfin l'Université Libre de Bruxelles à tendance libérale, socialiste, partisane du libre examen.

Dans nos Universités, la durée des études varie entre 4 et 7 ans selon les Facultés.

III. METHODES D'ENSEIGNEMENT

La Belgique est un des carrefours de l'Europe: trait d'union entre les pays de langue germanique et les peuples latins. Sa propre culture, par suite de la division de la nation en Flamands et Wallons participe à la fois de la culture germanique et de la culture française. La moitié nord du pays, la Flandre, puise davantage

dans le patrimoine néerlandais, anglais et allemand; le sud, la Wallonie, a ses regards tournés vers la France. Le mouvement dit de l'Ecole Nouvelle ayant pris naissance dans ces pays, la Belgique fut de bonne heure influencée par ces idées. Le représentant le plus connu en fut le Docteur Decroly, médecin psychiatre, qui se dévoua tout d'abord à l'enfance anormale. Par son action et ses écrits, il fut un des propagandistes les plus ardents dans la diffusion des idées nouvelles.

Peu à peu, nos manières de concevoir l'enseignement ont évolué. Toutes nos écoles ne sont pas des écoles nouvelles, mais tous les maîtres ont été influencés par ce mouvement. Malgré eux parfois, ils ont subi son ascendant. En effet, dans l'enseignement primaire, les instituteurs sont réunis deux fois par an en conférences pédagogiques obligatoires, par les inspecteurs soit officiels, soit libres. Des leçons y sont données et critiquées; souvent des travaux préparatoires introduisent ces conférences. Cela devient occasion de reviser constamment nos idées et de les adapter aux courants du jour ou aux vues de l'Inspection. Cela permet aussi au personnel enseignant de confronter ses méthodes et de les critiquer.

Ajoutez à cela des journées d'études organisées régulièrement par les fédérations des instituteurs et des professeurs de l'enseignement moyen. La fédération des instituteurs réunit en outre des cercles d'études où les essais, les réussites et les échecs sont discutés.

Nos programmes revisés peu avant la guerre se faisaient d'ailleurs l'écho de cet esprit nouveau. Mais un programme peut-être révolutionnaire, il ne produit ses effets que 10 ou 20 ans après sa parution: le temps de pénétrer dans la masse et d'imprégner les jeunes générations de maîtres. Il est fort probable qu'un enseignant de 50 ans qui, approche de la fin de sa carrière ne bouleversera pas ses méthodes.

Peu à peu des caractéristiques propres se dégagent de nos méthodes:

- 1° Le contact avec le réel, avec la vie.
- 2° La méthode globale.
- 3° L'appel à l'activité de l'enfant.
- 4° Des essais d'individualisation.
- 5° Une pédagogie expérimentale.

1. *Le contact avec le réel.*

Une des conséquences de ce réalisme est l'étude du milieu, chère à Decroly. Dans les 4 premières années de l'école primaire toutes les matières sont centrées sur cette étude.

«Pour nous, dit le programme des Écoles catholiques, le milieu c'est tout ce qui influence l'enfant, tout ce qui parle à ses sens, à son cœur, à son esprit. Il est à la fois physique, intellectuel, moral, social et religieux.» Decroly dans son étude du milieu ignore la vie morale et religieuse, tandis que pour l'école chrétienne, c'est surtout la vie morale et religieuse qui transparait en certains façons d'agir, de penser et de parler. Le Père Chaminade dirait «Esprit de foi».

Le milieu ce sont aussi les groupements sociaux: famille, école, paroisse, village ou ville, région, patrie avec leur histoire, leurs coutumes, leur langage même.

Le milieu, c'est enfin cet ensemble de choses et d'êtres qui constitue en quelque

sorte le cadre matériel de la vie humaine et que forment la nature avec ses sites, ses saisons, ses trois règnes et encore l'industrie des hommes avec ses constructions, ses routes...

Dans cette étude, l'observation joue un rôle plus ou moins considérable; mais elle n'est qu'un point de départ. C'est pour penser qu'il faut observer et non seulement pour constater... Les maîtres feront donc réfléchir l'enfant pour qu'il cherche les rapports des éléments observés avec l'ensemble de la vie morale, sociale et religieuse. L'observation n'est pas la seule ni même la principale source d'information. L'enseignement oral du maître, les recherches personnelles des élèves et la lecture, surtout la lecture silencieuse personnelle prennent de plus en plus de place, comme moyen d'information à mesure que l'enfant grandit.

Pourquoi étudier le milieu? Personne ne peut échapper à l'emprise de son temps, de sa race, de sa classe, de son pays, du climat physique intellectuel, moral, religieux dans lequel il baigne. L'enfant plus que tout autre est sous l'emprise de la famille, du voisinage, de l'école, de ses camarades. Grandi il restera probablement dans ce même milieu ou du moins dans un autre tout proche.

Comment grouper les observations? Elles se groupent tout naturellement autour de certaines idées, de certains objets, de certains faits qu'on appelle généralement: centres d'intérêt ou centres d'études. Ces centres peuvent être d'ordre religieux et liturgique: Journée des missions, Toussaint, Noël, Epiphanie, Pâques, Communion privée ou solennelle, mois de Marie... Ils peuvent se rattacher aux saisons: Nature, occupations, saisons, métiers; moyens de transport, moissons, ville et village... toutes les branches de l'enseignement dans la mesure du possible viennent se rattacher à ces centres d'intérêt.

2. La méthode globale.

La méthode classique de lecture commence par les lettres avec lesquelles on construit des syllabes, puis ces syllabes groupées donnent des mots dont la suite forme une phrase.

Dans la méthode globale se fondant sur ce fait reconnu par la psychologie moderne que de premier coup d'oeil nous saisissons des ensembles, en cela on se réfère à la théorie de la Gestalt, on présente à l'enfant qui ne sait pas encore lire une phrase complète exprimant par exemple un ordre qu'il doit exécuter: Montre-moi la poire. Mange la moitié de la poire. Ou encore le maître écrit au tableau une petite phrase que les élèves doivent d'abord observer attentivement. Puis il la lit lentement, en indiquant avec une baguette les syllabes qu'il prononce. Ensuite c'est au tour des élèves, non pas de lire la phrase, puisqu'ils ne savent pas lire, mais de répéter les mots qu'ils ont entendu tout en continuant de fixer leur attention sur les signes tracés au tableau. Ce n'est que une fois un certain nombre de textes bien connus qu'ils sont amenés à faire des comparaisons instructives: en rapprochant des mots qui renferment des syllabes puis des lettres identiques. Exemple: *boucher* et *bou-langer*, *papa* et *panier*, *porte* et *apporte*. L'analyse suit la synthèse.

On procède de façon analogue pour l'écriture. Au lieu de consacrer les premières semaines à aligner des barres, on donne à l'enfant une petite phrase, celle qu'il vient

de lire et qu'il doit reproduire comme un dessin. C'est plus tard seulement qu'il est amené à distinguer les éléments de la phrase: les syllabes et les lettres.

La méthode globale s'est progressivement imposée en Belgique. Aujourd'hui, il n'est plus possible de trouver en librairie un syllabaire suivant l'ancienne méthode. Il est vrai que la méthode globale pure a été refondue en une méthode intermédiaire qui isole plus rapidement le mot, la syllabe et puis la lettre.

Son succès dépend de la compétence et de l'habileté du maître qui l'applique, elle demande de sa part plus d'initiative que l'ancienne méthode.

3. *Appel à l'activité de l'élève.*

Tous nos programmes que ce soit de l'enseignement primaire ou secondaire insistent sur les méthodes dites actives qui rendent l'enseignement attrayant et favorisent ainsi l'effort demandé à l'enfant. L'activité de nos classes s'oppose à la simple réceptivité. Elle a pour but d'intégrer les connaissances dans la personnalité de l'enfant; il doit les assimiler, les faire siennes. Par l'instruction active, c'est-à-dire celle à laquelle l'élève contribue par un effort personnel, une influence en profondeur s'exerce sur l'être en formation.

Pour que l'activité soit profitable, certaines conditions sont nécessaires:

Elle doit être motivée c'est-à-dire avoir un but bien précis et ne pas être bavardage, activité fictive, mensuration désordonnée, visite hâtive et superficielle d'un musée, audition de radio ni présentée, ni commentée. Le maître poursuivra un but qui en vaille la peine; l'élève se rendra compte de l'utilité de son activité.

L'activité sera intelligente, adaptée au but qu'on se propose d'atteindre. Elle sera continue, on l'emploiera avec persévérance, en n'essayant pas sans cesse d'autres procédés, ce qui embrouille l'esprit et complique le travail.

Procédés:

Dans les petites classes, pour familiariser l'enfant avec le système métrique, on tiendra boutique: ce sera occasion de peser, calculer, rendre la monnaie.

A l'observation qui laisse encore l'élève passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Les enfants pèsent eux-mêmes les liquides et se rendent compte de la différence de densité.

Ils collaborent à la préparation des leçons, à la récolte de matériaux et de documents, qu'il s'agisse de cartes postales, de revues, de minéraux, de plantes, d'insectes ou de résultats d'enquêtes. Tout cela sera dépouillé et exposé selon le cas. Les élèves s'intéressent bien plus à ces documents qu'à ceux qu'on a tirés des archives de l'école. La classe devient une collaboration active entre maîtres et élèves.

Le long des murs court ce que nous appelons le chemin de l'histoire. Les différentes périodes de l'histoire sont illustrées par des images qui en évoquent les faits principaux. Ces gravures sont obtenues grâce à des points que les sociétés commerciales lancent sur le marché en même temps que leurs produits.

Dans d'autres classes, les productions personnelles des élèves s'étalent sur les murs.

Le texte qui fera l'objet d'une étude approfondie en classe sera préparé à domicile à l'aide du dictionnaire.

Dans les classes supérieures, à la suite d'un exposé, on aura recours à la contradiction et à la discussion; le rôle du maître consistera à amener la lumière après que chacun aura défendu son opinion. Parfois le maître laissera aller l'élève jusqu'au bout de son erreur pour qu'il la constate et se corrige lui-même selon le procédé socratique.

Durant la leçon, les pourquoi et les comment amènent à la réflexion.

Prenons encore l'enseignement religieux au cycle secondaire. Les élèves rechercheront et liront certains textes sacres en rapport avec le cours. On leur demandera de se rappeler des circonstances où un problème de conscience s'est posé à eux. Un des moyens didactiques les plus efficaces, chez les grands, pour tenir l'activité en éveil, consiste à mettre progressivement au tableau noir l'enchaînement des idées et la marche vers le but final. L'utilisation du tableau peut aller fort heureusement de pair avec la tenue d'un cahier dans lequel les élèves réunissent des notes utiles. Il ne s'agit pas d'un cours dicté, mais de notes personnelles, peut-être d'une prière qu'ils ont composée eux-mêmes ou de réflexions spontanées. Des travaux complémentaires peuvent être réalisés par les élèves et constituent une expression personnelle et une application de la doctrine. Ces travaux exercent la réflexion, donnent l'occasion d'exprimer les connaissances religieuses et nourrissent la vie intérieure.

Quatre genres de travaux paraissent particulièrement efficaces: les dessins, les travaux de recherche, les compositions écrites, les projets ou plans apostoliques.

A noter que pas mal de nos grands élèves se dévouent auprès des enfants plus jeunes dans les patronages ou durant les grandes vacances sur les plaines de jeu organisées aux abords des grandes cités, ou bien encore dans une équipe de bâtisseurs.

4. *Des essais d'individualisation.*

Le grand nombre d'élèves en retard dans leurs études incite à la réflexion et nous cherchons les moyens pour adapter davantage l'enseignement au cas individuel. Des fiches existent pour l'enseignement individuel des quatre opérations en calcul. L'inspection diocésaine du Hainaut a donné comme tâche cette année-ci de retrouver les erreurs de calcul chez les élèves et d'appliquer des fiches de récupération, permettant de corriger les erreurs.

On a créé des classes de récupération, à population faible, dans lesquelles on recueille les enfants plus faibles et qui accusent du retard scolaire. On essaie de leur faire rattraper le temps perdu ou du moins de ne pas aggraver le retard existant.

5. *Une Pédagogie expérimentale.*

Un certain nombre de travaux de pédagogie expérimentale ont été élaborés sous la direction des Instituts de Pédagogie des Universités, en particulier par Louvain. Ces travaux ne sont pas seulement d'ordre théorique mais intéressent directement la méthodologie.

Parmi les travaux les plus importants signalons :

- 1.° Une échelle objective d'écriture.
- 2.° Une échelle d'orthographe d'usage d'où est sorti un programme d'orthographe pour l'école primaire qui fixe pour chaque année d'études le vocabulaire et l'orthographe à acquérir.

A la suite de ce programme, on a édité toute une gamme de livres de français qui constituent un outil de première valeur.

- 3.° D'autres travaux ont précisé les techniques du calcul et nous donnent de précieux renseignements sur la façon d'enseigner les opérations fondamentales.

- 4.° Des recherches psycho-pédagogiques ont été entreprises sur la solution des problèmes d'arithmétique. Elles ont abouti à cette conclusion : Que la meilleure méthode semble être celle qui laisse l'élève libre de choisir sa propre technique, de faire lui-même le raisonnement bien que aidé par le maître, au lieu de suivre passivement sinon automatiquement certaines étapes indiquées, ce qui lui épargnerait l'effort même de la réflexion. Ce n'est qu'après le libre effort personnel que le maître doit lui proposer une forme plus brève ou plus logique selon le cas.

IV. DEUX SYSTEMES D'EDUCATION.

1. *La méthode Decroly.*

Le docteur Decroly fut un médecin s'intéressant à l'enfance. En 1901, il fonde à Bruxelles un Institut spécial pour retardés et anormaux.

En 1907, il crée l'école pour la vie et par la vie, école destinée aux enfants normaux mais où il s'inspire des expériences faites à l'Institut d'enseignement spécial.

Il créa un système d'enseignement qui fut ensuite appliqué dans différentes écoles. Voici quelles en sont les principales caractéristiques :

L'école pour la culture générale sera établie dans un cadre naturel, à la campagne de préférence où l'enfant puisse assister aux phénomènes de la nature. Elle sera composée d'enfants, garçons et filles, de tous les âges entre 4 et 15 ans, mais le groupe ne sera pas trop nombreux. Quant aux locaux, on les meublera de manière à constituer non pas des classes mais de petits ateliers ou laboratoires, avec tables, distribution d'eau, établis et étagères pour les collections.

La lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul auront lieu de préférence le matin. Certaines matinées seront consacrées à des exercices d'observation, de comparaison, de dessin, de chant et de jeux éducatifs.

Les après-midi sauf les congés sont consacrés à des travaux manuels ou à des cours de langues étrangères.

Le système est dominé par la préoccupation de faire comprendre à l'enfant ce qu'il fait. Comme il y a peu d'élèves par classe on peut permettre qu'ils se déplacent pour se procurer ce qui est nécessaire et même de se renseigner auprès de leurs compagnons ou de leur maître.

L'histoire et la géographie deviennent l'objet d'une refonte complète. On n'étudiera plus l'histoire-bataille mais par exemple l'histoire du vêtement à travers les âges ;

en géographie, on verra la façon de s'habiller dans les différents pays; histoire et géographie font partie du centre d'intérêt.

Dans cet enseignement, il n'y a plus de branches séparées, mais tous les exercices se grouperont autour d'une idée. La construction d'une maison sera l'occasion de faire des plans, des problèmes, des rédactions.

Au centre de ses préoccupations, Decroly place l'homme et ses besoins: besoin de se nourrir, de se vêtir, de lutter contre ses ennemis, de se reposer. Tout enseignement religieux est exclu de sa pédagogie, il ignore l'au-delà et les besoins religieux de l'humanité.

La visite d'une école Decroly ne manque cependant pas d'intérêt. On y peut voir des animaux auxquels les enfants donnent des soins: cobayes, souris blanches, lapins; des haricots germent dans la mousse humide et leur croissance est régulièrement notée par les enfants. Ceux-ci ont rapporté de la visite d'une tannerie le désir de collectionner des cuirs puis ils ont dessiné les étapes de la fabrication du cuir et leurs productions artistiques s'étalent sur les murs. Ils rassemblent une foule de documents en nature et donnent des causeries, même les petits, sur le sujet de l'étude en cours. Ils sont aussi très souvent dehors pour des excursions en pleine nature ou des visites d'ateliers ou d'usines.

Inutile d'ajouter que le self-government y est très à l'honneur, mais ce n'est pas là un trait propre à la méthode.

2. *Le collège Prince Bauduin à Marchin.*

Ce collège fut fondé pour fils d'officiers, de soldats et de civils victimes de la guerre et compte une centaine d'adolescents de 12 à 18 ans qui s'y appliquent aux études secondaires.

L'originalité ne consiste pas tant ici dans les méthodes d'enseignement mais plutôt dans les procédés d'éducation à la scoutie.

Une douzaine de professeurs, trois éducateurs, un aumônier et un directeur s'occupent de ces jeunes gens qui y mènent dans la mesure du possible la vie scoutie; chaque éducateur dirige trois patrouilles dont chacune a son chef et son remplaçant éventuel.

Le lever est suivi à 7 heures de gymnastique matinale en chambre, sous la direction du chef de patrouille.

L'assistance à la messe est facultative en semaine, mais on ne peut se livrer à aucune étude. Les cours de 3/4 d'heure chacun sont groupés le plus possible dans la matinée.

Au réfectoire, maîtres et élèves sont familièrement mêlés et après le dîner, on se détend sur l'herbe du parc, puis se sont les sports, la musique, le dessin, les travaux manuels.

Le soir de 5 à 7, étude dans les classes, sous la surveillance d'un professeur. La première heure est une heure individuelle, comme elle se fait partout. Pendant la deuxième heure les élèves se groupent par équipe de trois. Au début de la semaine, les maîtres ont donné les devoirs pour toute la semaine, ces devoirs se font en

équipe. Un professeur présent se rend compte du travail fourni par tous et à la fin de la semaine chacun sera contrôlé et interrogé pour voir s'il a compris.

Dans la soirée, après souper, une heure et demie est consacrée à l'activité scout. Deux ou trois fois par semaine, les équipes travaillent seules à chanter, faire des répétitions, lire, raconter. Chaque lundi, la patrouille passe ce temps chez un professeur; une soirée dans la semaine les groupe tous autour d'un feu de camp et tous les quinze jours les patrouilles partent sac au dos pour une randonnée dans la nature.

Plusieurs fois par semaine, l'éducateur réunit les chefs de patrouille pour discuter avec eux de la vie dans les groupes.

Dans de nombreux petits dortoirs, les élèves sont groupés par patrouille, le chef et son assistant sont responsables de l'ordre et du silence; bien sûr un éducateur loge dans une chambre voisine. Les manquements au règlement ne sont pas regardés comme des fautes de désobéissance mais comme contraire à la loyauté et les scouts sont fort sensibles sur ce point. Cet esprit scout, cette discipline librement acceptée contribuent beaucoup à la formation morale et sociale des jeunes gens.

V. DIFFICULTÉS ET ESPOIRS.

L'enseignement gardien et primaire libre comptent en Belgique plus de 750.000 élèves, 15.000 instituteurs et institutrices et un total de 2.700 écoles. Les autres enseignements libres réunissent plus de 250.000 élèves répartis en 2.200 établissements et disposant d'un corps professoral de plus de 25.000 membres. La Belgique ne compte que 9 millions d'habitants, un habitant sur 9 est pour le moment élève de l'école catholique. Les 60 % des élèves fréquentent les écoles chrétiennes.

L'organisation dépend des évêques, des Congrégations religieuses et des comités scolaires et tous ces établissements sont unis entre eux dans les Fédérations nationales qui sont groupées à leur tour dans le Secrétariat national qui est une sorte de ministère de l'Enseignement national catholique.

Si nos écoles et collèges sont ainsi très prospères, les difficultés proviennent surtout du manque de ressources, car nous ne désirons pas seulement donner l'éducation aux riches mais encore atteindre les classes moins fortunées du pays.

Dans l'enseignement primaire, les traitements du personnel enseignant, payés par l'Etat ne représentent qu'une partie des dépenses. Pour couvrir les autres frais, il faut trouver annuellement environ 500 Fr. belges ce qui fait à peu près 500 pesetas par élève, lorsque la commune n'intervient pas. Comme la loi ne permet pas de demander un écolage à ce degré, les comités locaux sont obligés de trouver dans la paroisse l'argent nécessaire en organisant des fêtes, des collectes et des sermons de charité.

Avant 1950 surtout depuis la fin de la guerre, les collèges secondaires se débattaient dans de grandes difficultés financières et beaucoup d'établissements étaient à la veille de fermer leurs portes, car l'écolage qu'on était obligé d'exiger n'était pas à la portée des familles modestes et cependant les enfants de ces familles continuaient de plus en plus nombreux les études après l'école primaire.

La législation Harmel, sous le Ministère du Parti social chrétien prévoyait un subside annuel d'environ 7.500 pesetas par élève de l'enseignement secondaire, c'était un strict minimum, aujourd'hui l'Etat accorde une moyenne de 3.500 pesetas sous forme de traitements versés aux professeurs alors qu'il dépense 8 fois plus pour les élèves de son propre enseignement moyen.

La liberté n'est effective que lorsque les conditions d'admission dans les deux enseignements sont à peu près équivalentes. Si l'enseignement public est gratuit ou à près alors que l'enseignement libre est obligé de demander un fort écolage l'équilibre est rompu et les parents chrétiens sont défavorisés.

D'ailleurs nous payons tous des impôts, et nous ne sommes pas plus riches que les autres, disent les catholiques, il est juste que l'Etat soutienne l'enseignement que nous voulons pour nos enfants.

Notons bien que les catholiques ne réclament pas l'égalité absolue, mais le nécessaire pour vivre décemment. Que religieux et prêtres ne touchent que 50 % du traitement d'un laïc, cela n'est plus de notre temps et cela nuit à l'expansion et à la vie de nos oeuvres d'éducation.

Plus d'un millions d'élèves, plus de 60 % de la population scolaire. Représentez-vous le fardeau que cela représente pour les chrétiens d'un petit pays. Grâce à de lourds sacrifices, les catholiques de Belgique portent généreusement cette charge.

Un organisme intitulé «Ecole et Famille» fut créé en 1955 spécialement pour venir en aide à l'enseignement secondaire et technique. Chaque mois 100.000 collecteurs vont de maison en maison récolter le denier scolaire. A la fin du mois d'octobre en 20 mois, l'action d'école et famille avait permis de récolter près de 300 millions de francs belges. Cette marche de mendiants généreux est la plus belle manifestation de l'esprit de sacrifice catholique. Au milieu d'un monde voué au matérialisme et à l'opportunisme, une action semblable entreprise et continuée à longueur de mois et d'années, la récolte d'un demi-million de francs par jour, témoigne de la vitalité chrétienne d'un peuple et de sa volonté inébranlable de sauver l'école libre.

Les difficultés scolaires ont recréé l'unité parmi les troupes catholiques. Toucher à l'école chrétienne, c'est nous atteindre tous, parce qu'elle est l'oeuvre de tous et qu'elle tient entre ses mains les destinées de la nation. Aussi tous les catholiques qu'ils soient de droite ou de gauche se donnent la main.

C'est avec appréhension, mais aussi avec confiance que nous espérons que le problème de l'école sera ensuite résolu selon un accord conforme à l'équité.

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

POR

L'ABBÉ ROGER NINFEL, S. M.

Dr. en Filosofía, Director del «Institut Sainte-Marie» de París y Miembro de la Comisión Nacional de Enseñanza Secundaria de Francia.

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

κ. P. ROGER NINFEL, S. M.

Después de haber hecho sus estudios secundarios ingresó en la Compañía de María. Inició los Cursos Universitarios en la Sorbona de París, donde alcanzó su Licenciatura en Filosofía y Letras. Posteriormente marchó a Suiza, Universidad de Fribourg, para graduarse en Sagrada Teología. De regreso a Francia ocupó la Cátedra de Filosofía en varios Colegios Marianistas. Finalmente fué nombrado Director de l'Institution Sainte-Marie, de París. El Ministerio de Educación Nacional de Francia le nombró recientemente Consejero Nacional de Educación. Ha dejado el P. Ninfel conferencias en varios países del Extranjero y colabora en algunas Revistas de educación.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

SINOPSIS

INTRODUCCION.

ESTADO ACTUAL DE LA ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA.

Plan de Napoleón y leyes posteriores.

PRINCIPIOS ORGANICOS DE LA INSTITUCION ACTUAL.

Enseñanza Pública y Enseñanza Privada.

Fuerte centralización de la Administración Escolar Pública.

Colación exclusiva de grados y diplomas por el Estado.

Enseñanza obligatoria y gratuita de los seis a los catorce años.

La Enseñanza oficial laica.

ESQUEMA DE LA ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA.

1) ENSEÑANZA DE PRIMER GRADO O ENSEÑANZA PRIMARIA.

Escuelas maternales.

Escuelas primarias elementales: sus grados.

Cursos complementarios.

Las Escuelas Normales.

2) ENSEÑANZA DE SEGUNDO GRADO O ENSEÑANZA MEDIA.

Liceos y Colegios.

Profesorado: formación y salarios.

Los métodos y el espíritu de esta enseñanza: selección de los mejores.

Estructuración de esta Enseñanza.

El doble ciclo del Bachillerato con sus diversas secciones.

El año de Filosofía, o de Matemáticas, o el de Ciencias.

3) ENSEÑANZAS TECNICAS.

Categoría elemental.

Categoría media.

Los Colegios técnicos.

Escuelas de oficios.

Escuelas profesionales.

Categoría superior.

PROYECTO DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA.

Su análisis.

L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

L'Enseignement en France présente un ensemble d'Institutions très complexe : des traditions millénaires voisinent avec des créations toutes modernes, des méthodes plus que centenaires demeurent bien vivantes à côté des dernières découvertes pédagogiques, les divers ordres d'enseignement loin de se superposer et de se coordonner se concurrencent parfois, et se situent les uns par rapport aux autres plus selon une structure rationnelle. Pour qui veut comprendre nos institutions scolaires,

il lui sera utile de chercher dans l'histoire une rapide explication de cet état de fait. Par ailleurs, que l'Enseignement français ne soit pas suffisamment adapté à sa tâche, tout le monde en convient : il faut refondre les structures, réformer les méthodes tout en sauvegardant les riches traditions de l'Université. Le vent est à la Réforme : on ne parle plus actuellement dans tous les milieux scolaires français que de la Réforme de l'Enseignement: le projet Billières attend un vote du Parlement (1) que certains problèmes retardent. Aussi dans l'appréhension de vous décrire un Enseignement qui demain peut-être ne sera plus, j'ai cru bon, de faire suivre mon exposé qui traitera de l'Etat actuel de l'organisation de l'Enseignement Français, d'une rapide étude du Projet de Réforme Billières qui esquisse les grandes lignes de l'Enseignement Français de demain.

ETAT ACTUEL DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

J'ai fait remarquer, il y a un instant, que seule l'histoire peut expliquer la complication du système français d'enseignement. Trois conceptions inspirèrent le Cadre de l'Enseignement. Pendant de longs siècles, l'Eglise tout d'abord créa et dirigea les Universités et les Collèges, dont les Etablissements supérieurs et secondaires actuels sont issus; elle organisa les écoles primaires en la personne de remarquables éducateurs, comme St. Jean Baptiste de la Salle.

En second lieu le pouvoir civil à partir du 16^e siècle, sous la poussée humaniste et philosophique, considéra peu à peu l'Enseignement comme une fonction de l'Etat, pour aboutir en 1791 et 1793 à l'organisation d'une «instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes» et «divisée en trois degrés progressifs». Enfin Napoléon I^{er} réalisa ce plan, en créant, sous le nom d'Université Impériale, une corporation publique jouissant du monopole de l'Enseignement. L'Enseignement primaire resta, en fait, à la charge de l'Eglise. L'Enseignement secondaire, comprenant lycées et collèges communaux, resta fidèle à l'humanisme traditionnel, mais étroitement soumis à l'Etat, ainsi que l'Enseignement supérieur dispensé dans les Facultés et les Grandes Ecoles qui venaient d'être créées. Le territoire fut divisé en 17 Académies, sous l'autorité d'un Recteur.

Toutes les Réformes ultérieures vinrent s'inscrire dans ce cadre.

- 1° / La Réforme du principe même du Monopole Universitaire : la loi du 28 Juin 1833 et la loi Falloux de 1850 rendirent la liberté à l'Enseignement privé.
- 2° / La réalisation de l'Enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïc par les lois de 1881, 1882, 1886, 1889 et 1893.
- 3° / La création de l'Enseignement secondaire moderne et féminin, loi de 1880 et de la gratuité de l'Enseignement Secondaire (loi de 1930).
- 4° / La réorganisation de l'Enseignement Supérieur par le rétablissement des Universités, loi de 1875
- 5° / La création de l'Enseignement technique, professionnel et commercial par la loi Astier de 1919.

(1) La conferencia de Vabbé Roger Ninfei fué pronunciada antes de la vuelta al Poder del General De Gaulle.

6° / La loi du 15 Août 1941, réorganisant l'Enseignement des Cours Complémentaires et des Collèges Modernes.

Toutes ces lois et ces réformes n'ont pas changé la Structure de l'Enseignement telle que l'avaient conçu l'Ancien Régime et Napoléon Ier. Les trois ordres d'Enseignement demeurent : Primaire ou Ier Degré — Secondaire ou IIe Degré — Supérieur. Ils se sont développés indépendamment des autres avec leur corps professoral propre, leur recrutement d'élèves propre, leur méthodes propres.

Mais depuis quelques années le Ministère chargé de l'Education Nationale essaye de revenir aux «degrés progressifs» et de mettre fin à des anomalies telles que celles-ci : l'Enseignement primaire supérieur est intégré au IIe degré; les classes primaires des lycées sont assimilées aux écoles primaires élémentaires.

Avant d'étudier pour chaque degré d'Enseignement son articulation propre, rapportons brièvement les principes organiques de l'Institution actuelle :

1° / L'Enseignement en France jouit de la liberté : à côté de l'Enseignement dit Public, existe un Enseignement libre ou privé, surtout confessionnel. La liberté d'Enseignement est garantie à l'Enseignement supérieur par les lois du 12.7.1875, à l'Enseignement secondaire par celles du 15 mars 1850, à l'Enseignement primaire par celles du 30.10.1886 et à l'Enseignement technique par celles du 25.7.1919.

L'Etat se réserve un certain contrôle qui ne s'exerce pas sur les méthodes scolaires. Il se borne à vérifier si l'Enseignement n'est pas contraire à la Constitution, à la morale, aux lois, et si les conditions d'hygiène sont respectées. Les titres universitaires ne sont pas exigés des Professeurs de l'Enseignement Supérieur; dans l'Enseignement Secondaire, seul le Directeur de l'Etablissement doit être bachelier et avoir fait un stage de 5 ans; dans l'Enseignement primaire et technique, professeurs et directeurs doivent posséder des diplômes ou Brevets d'Etat. Il convient de le reconnaître : la liberté laissée à l'Enseignement privé est très grande; pratiquement, l'Enseignement primaire et technique exceptés, il n'est l'objet d'aucun contrôle, les Services d'Etat se bornant à demander chaque année la liste du personnel employé. Par contre, l'Etat se refuse de subventionner directement ou indirectement les Etablissements libres, sauf dans des conditions bien précises qui seront exposées plus loin.

2° / L'Administration scolaire est fortement centralisée. L'action des autorités locales n'est, le plus souvent, que d'ordre matériel et financier. Elle est nulle dans le domaine pédagogique et dans le recrutement des Professeurs. Toute l'autorité est exercée par le Ministre, sous le contrôle du Parlement, et par le Recteur pour chaque Académie, l'Inspecteur d'Académie dans chaque département. Le recrutement du corps professoral, sa formation, sa promotion dépendent exclusivement du Ministre et des Recteurs. Les programmes et méthodes pédagogiques sont fixés pour toute la France par des règlements élaborés par le Conseil Supérieur de l'Education Nationale.

L'Enseignement Libre, par contre, est très décentralisé, trop même : jusqu'en 1944, on le pouvait dire anarchique. Je ne parle pas de l'Enseigne-

ment libre non confessionnel, aux effectifs assez restreints, et dont chaque directeur est totalement indépendant. L'Enseignement Libre confessionnel catholique, était organisé sur le plan diocésain : dans chaque diocèse, un directeur de l'Enseignement, avait la charge des écoles libres du Diocèse. Mais ces écoles étaient à direction soit congréganiste soit privée. L'anarchie régnait au point que l'on constatait et que l'on constate encore dans bien des villes, l'existence de plusieurs collèges là où un seul suffirait, chaque établissement voulant posséder toutes les branches d'enseignement avec des effectifs très réduits et au prix d'un gâchis de finances et de personnel.

Quand au lendemain de la Libération, l'Enseignement Libre demanda l'aide de l'Etat, on attira son attention sur cette situation pour le moins anormale. Qui ou quel organisme central dirige l'Enseignement Libre ? Pourquoi plusieurs écoles là où une ou deux suffiraient ? Vous demandez des subsides, faites d'abord des économies substantielles. Ces critiques, formulées déjà par les Membres Eminents de l'Enseignement Libre, la nécessité d'une cohésion devant les menaces grandissantes d'Etatisation de l'Enseignement Libre, amenèrent l'Episcopat à créer à Paris le Secrétariat Général de l'Enseignement Libre chargé de la réorganisation de cet Enseignement.

Il est chargé également des tractations avec les diverses administrations. Dans son sein se retrouvent, répartis en diverses Commissions, les personnalités les plus représentatives de notre Enseignement Catholique, évêques, prêtres et laïcs, les représentants qualifiés des diverses professions. Le Cardinal Roques est le Président de cet organisme important, qui dirige en fait actuellement l'Enseignement Catholique. Sur le plan politique, un Secrétariat d'Etudes dirigé par Mr. Lizop, comprend entre autres activités, l'Association Parlementaire pour le Liberté d'Enseignement où se retrouvent près de 300 députés de tous les Partis décidés à maintenir la liberté de l'Enseignement et l'A.P.E.L., groupant trois millions de Docents. Cette organisation administrative est renforcée par l'existence de grandes Centrales professionnelles, comme le Syndicat des Chefs d'Etablissement, le Syndicat des Professeurs de l'Enseignement Libre, l'Union des Frères Enseignants, les Enseignants Chrétiens, l'Union des Religieuses Enseignantes, etc... qui par leur action, limitent, et pour le plus grand profit de tous, l'individualisme de bien des directeurs des écoles libres, sauf toutefois, dans le domaine pédagogique et dans celui des Programmes.

3° / Mais comme l'Etat se réserve la collation de tous les grades et diplômes et l'organisation des examens, et c'est là une 3e caractéristique de l'Enseignement Français, les Etablissements Libres, en fait, s'alignent pour les programmes et les méthodes, sur l'Enseignement officiel. Les examens constituent des épreuves publiques, qui ne sont pas passées à l'intérieur d'un établissement, auxquels tous sont admis à se présenter, sans distinction aucune, l'impartialité étant sauvegardée par le mélange dans de mêmes centres, d'enfants issus de nombreux établissements différents, par l'anony-

mat rigoureux des épreuves, par des professeurs qui ne sont pas ceux des Candidats.

A côté de l'examen, qui est pour l'Enseignement secondaire, le baccalauréat, existent des Concours qui permettent, dans les limites d'un nombre de places fixées à l'avance, l'entrée dans les grandes écoles: Polytechnique, Ecole Normale Supérieure, Navale, Centrale, etc...

- 4° / *L'Enseignement est obligatoire de 6 à 14 ans et gratuit.*— Cette gratuité est totale dans le 1er degré, 11e degré; dans le Supérieur, les droits universitaires sont faibles.

L'Enseignement Libre ne bénéficie pas de cette gratuité: les élèves y paient des frais de scolarité dont le taux est très variable selon les Etablissements et les régions. Les Responsables de l'Enseignement Libre ont mené campagne pour obtenir que l'Etat prenne en charge les salaires des Professeurs: car, disent-ils, l'Enseignement Libre est un «service privé d'intérêt général» et doit être subventionné, parce qu'il assure une tâche d'intérêt général et national en instruisant enfants et jeunes gens. Déjà le Parlement a pris en considération ce raisonnement en votant la Loi Barangé-Barrachon qui octroie à tout enfant d'âge scolaire 1.300 francs par trimestre: c'est peu comparativement aux charges assumées, mais c'est beaucoup quand on songe que jamais l'Etat n'avait admis une aide à l'Ecole Libre, alors qu'actuellement il lui accorde chaque année 2 milliards environ.

- 5° / *L'Enseignement Public est laïc, c'est-à-dire officiellement neutre en matière religieuse.* C'est là, aux yeux de certains, la seule et la plus importante caractéristique de l'Enseignement Public. Laïcité et neutralité deviennent alors athéisme ou antithéisme. L'Etat veille à la neutralité et les usagers de l'Enseignement Public peuvent avoir recours contre tout maître qui ne respecte pas cette neutralité dans son enseignement. Mais, il faut dire, que l'Education publique souffre de cette neutralité qui l'empêche de prendre position sur les plus importants problèmes humains et civiques. On ne fait pas d'éducation en niant les valeurs, fussent-elles religieuses et l'on finit par tout égaliser par la base, c'est-à-dire à ne plus donner d'éducation et à se cantonner exclusivement dans l'enseignement ce qui est appauvrir dangereusement l'âme d'une Jeunesse.

Les Catholiques ne pouvaient se contenter d'une telle neutralité, qu'on leur présente encore maintenant comme le respect le plus sacré de leurs convictions. Aussi sont-ils nombreux à ne pas confier leurs enfants à l'Enseignement d'Etat. N'étant la question financière, on peut affirmer que la majorité d'entre eux confierait leurs enfants à l'Enseignement Libre.

Ajoutons que dans les lycées l'enseignement religieux peut être dispensé et que ces mêmes lycées sont pourvus d'une Aumônerie, assez restreinte d'ailleurs dans son action.

Cet Enseignement que nous venons de caractériser, est structuré en partie par juxtaposition et en partie par progression. Le Schéma est le suivant:

- 1° / 3-6 ans: Ecole Maternelle et Classe Infantile.
2° / 6-11 ans: Ecole Primaire Élémentaire ou 1er Degré. Après 11 ans une partie.

A. des enfants restent dans le Ier degré:

- soit jusqu'à 14 ans pour entrer dans les Centres d'Apprentissage (77 %)
- soit jusqu'à 15 ans dans les Cours Complémentaires (4 %) pour entrer dans le IIe Degré à 15 ans ou dans les Cours Professionnels.

B. Une autre partie entre:

- ou dans l'Enseignement Technique (5 %)
- ou dans l'Enseignement du IIe Degré (14 %).

3° / 11-18 ans: 4 systèmes scolaires:

- dépendent du Ier degré {
- 1) de 11 à 14 ans: Classes de Fin d'Etudes Primaires.
 - 2) de 11 à 15 ans: Cours Complémentaires.

3) y 4) de 11 à 18 ans:

Soit Enseignement du IIe Degré Classique et Moderne.

Soit (à partir de 14 ans) Enseignement Technique.

Ces deux Enseignements indépendants l'un de l'autre préparent les élèves à l'Enseignement Supérieur.

- 4° / Après 18 ans: {
- Universités et Grandes Ecoles.
 - Enseignement Technique Supérieur.

Le Primaire ou Enseignement du Ier Degré s'adresse surtout aux enfants soumis à l'obligation scolaire (de 6 à 14 ans). Avant 6 ans, il reçoit dans les *Ecoles Maternelles* les enfants de 2 à 6 ans, et après 11 ans, dans les *Cours Complémentaires* (de 11 à 16 ans) les enfants qui désirent un complément d'études.

L'Etat se charge des dépenses du personnel enseignant, les Communes doivent assurer, avec certaines subventions de l'Etat, la construction et l'entretien des locaux, la fourniture du matériel.

Le Cadre enseignant comprend 181.546 instituteurs et institutrices formés dans les Ecoles Normales pendant quatre ans. Recrutés par Concours entre 15 et 17 ans, les Elèves Maîtres préparent pendant 2 ou 3 ans le Baccalauréat, puis pendant 2 ans reçoivent une formation professionnelle et pédagogique. Les études sont couronnées par le Certificat d'Etudes Normales. Dans chaque département, ils dépendent des Inspecteurs primaires qu'ils inspectent et dirigent, et surtout de l'Inspecteur d'Académie.

Les Etablissements du Ier Degré se répartissent donc en trois catégories, auxquelles il faut ajouter les Ecoles Normales d'Instituteurs.

1° / Les Ecoles Maternelles - Classes Infantines - Jardins d'Enfants.

Leur régime et leurs méthodes (Montessorienne et decrolyenne) sont celles des autres pays. L'école ouverte six heures par jour, sans horaire fixe, est généralement bien équipée. Le personnel reçoit une formation adaptée couronnée par le Brevet de Jardinière d'Enfant. 672.285 enfants leur sont confiés.

2° / Les Ecoles Primaires élémentaires:

Elles reçoivent environ 5 millions d'enfants. Les études primaires qui durent de 6 à 14 ans sont divisées ainsi:

- de 6 à 7 ans: Cours Préparatoire.
- de 7 à 9 ans: Cours Elémentaire.
- de 9 à 11 ans: Cours Moyen.
- de 11 à 12 ans: Cours Supérieur.
- de 12 à 14 ans: Section de Fin d'Etudes.

Les programmes comprennent les disciplines de base. L'horaire hebdomadaire est de 30 heures, dont 11 heures pour l'étude de la langue française et 5 heures pour le calcul.

A 11 ou 12 ans, l'enfant qui veut poursuivre ses études quitte cet enseignement pour entrer dans un Cours Complémentaire ou la classe de 6ème du IIe degré. Sinon, à 14 ans, il subit les épreuves du Certificat d'Etudes.

3° / Les Cours Complémentaires reçoivent 279.611 élèves et ont pour but de donner un complément d'instruction: ils dispensent un enseignement moderne court et complet réparti sur quatre années 6e-5e-4e-3e et homologues de celui des Etablissements du IIe Degré. Les études sont couronnées par le B. E. P. C. Beaucoup s'orientent vers des Sections professionnelles, commerciales, industrielles, agricoles et ménagères et sont appelés à former les cadres moyens de la nation. Un certain nombre entrent dans le IIe Degré en classe de 2 de pour préparer le Baccalauréat dans le cadre des Lycées ou des Collèges Modernes.

Voici, pour exemple l'horaire de la classe terminale:

- Français: 5 h. - Instruction Civique: 1 h.
- Hist-Géographie: 3 h. - Langue Vivante: 4 h.
- Mathématiques: 4 h. - Travaux Manuels: 1 h. 1/2.
- Physique-Chimie: 3 h. - Sc. Naturelles: 1 h.
- Dessin: 1 h. 1/2 - Musique: 1 h.
- Education Physique: 2 h.

Soit 27 heures de cours Hebdomadaires.

Ces cours Complémentaires, menacés dans leur existence par le Projet de Réforme, sont d'une importance que personne ne peut mésestimer.

4° / Enfin les Ecoles Normales d'Instituteurs, qui recrutent et forment les Instituteurs du Ier Degré.

L'Enseignement Primaire Libre comporte la même organisation. Il compte 1.050.164 élèves. Il est pris en charge financièrement par les paroisses, les diocèses ou certaines oeuvres catholiques.

Il est gratuit. Il faut souligner le courage et la générosité des catholiques de France qui, ayant en plus la charge de leur Clergé et leur églises, entretiennent leurs écoles primaires dont le coût leur revient à plus de 40 milliards annuellement, auxquels vont s'ajouter encore 45 milliards exigés pour l'entretien de l'Enseignement Secondaire libre.

L'Enseignement du II^e Degré

Cet enseignement s'adresse aux enfants de 11 à 17 ans pour les préparer à l'Enseignement Supérieur. (à l'exception des élèves des Cours Complémentaires et de l'Enseignement Technique). Il est l'héritier direct des Collèges classiques du 17^e siècle. Il comprend des Lycées et des Collèges: les Lycées dispensant en général un Enseignement dit classique, les Collèges un enseignement moderne.

Le II^e degré compte 560.000 élèves pour l'enseignement public et 460.000 pour l'Enseignement libre, soit environ 1.000.000 d'enfants, soit les 14 % des enfants de 11 à 18 ans.

Il comprend 336 ycées nationaux et 629 Collèges communaux, l'enseignement libre comprend 1.700 établissements environ.

Il comprend 336 ycées nationaux et 629 Collèges communaux, l'enseignement libre dans le mode d'administration: les Lycées sont publics et nationaux, fondés et entretenus par l'Etat; les Collèges sont fondés et entretenus par les villes, mais le personnel est à la charge de l'Etat. Cette différence remonte à l'organisation scolaire due à Napoléon qui voulait que les Lycées, fondés dans les villes importantes, fussent des établissements modèles. Mais du point de vue Pédagogique, Collèges et Lycées suivent les mêmes programmes et méthodes, les Lycées et Collèges classiques dispensant à la fois les enseignements classiques et modernes et les Collèges modernes, comportant de plus en plus des sections classiques.

Le corps professoral du II^e degré est constitué de professeurs certifiés et de professeurs agrégés. Les professeurs certifiés sont des titulaires d'une licence d'enseignement (4 ans d'Etudes Supérieures) qui ont subi les épreuves pédagogiques du C. A. P. E. S. (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire). Ils effectuent un service de 18 heures de Cours hebdomadaires et n'enseignent que dans leur spécialité. Les professeurs agrégés (il y a 19 sortes d'agrégation) ont subi un concours exigeant et d'un niveau très élève; le Jury veille avant tout à maintenir ce niveau et pratique systématiquement une sorte de sélection malthusienne. Le corps des agrégés forme une caste et une aristocratie de l'esprit: les plus brillants ont été formés à l'Ecole Normale Supérieure et accèdent assez souvent aux plus hautes charges de l'Etat. Leur service est de 12 ou 15 heures hebdomadaires. Les plus brillants agrégés sont réservés aux grands Lycées parisiens.

Les salaires annuels varient pour un licencié de 600.000 à 1.410.000.
pour un agrégé de 700.000 à 1.900.000.

auxquels s'ajoutent diverses primes.

Pour vous caractériser l'esprit et les méthodes de l'enseignement secondaire, je crois utile de vous lire un résumé des instructions ministérielles de 1938:

«Il est moins orienté vers l'acquisition des connaissances que vers la formation de l'esprit et du caractère. Au Lycée ou au Collège, l'enfant apprend surtout à penser et à s'exprimer librement et loyalement à rechercher la vérité et à s'incliner devant elle, qu'elle s'accorde ou non avec ses préventions, à soumettre ses idées au contrôle d'une raison exigeante, mais à respecter chez les autres toutes les convictions sincères, à reconnaître et à aimer le Beau sous la diversité de ses formes, à répudier la

vanité et l'égoïsme qui empoisonnent les relations sociales, à proposer à sa vie un objet qui la dépasse et qui lui donne un noble sens.

Ce n'est pas par une méthode d'autorité que les maîtres du second degré formeront ces libres esprits et ces cœurs généreux... Ils doivent de bonne heure apprendre à leurs élèves à penser et à sentir par eux-mêmes, en les intéressant à des problèmes concrets et en les amenant à s'élever prudemment et méthodiquement des faits qu'ils constatent jusqu'à la loi ou à la vue d'ensemble qui les coordonne et les explique. Pour faire d'eux des hommes, le professeur sera lui-même un homme pour eux, et se gardera bien de se draper dans une robe de pédant. La sincérité, la simplicité, l'art de se mettre à la portée des esprits qui s'éveillent, la fermeté affectueuse, sont les premières de ses vertus. Il n'apporte pas aux enfants des formules qu'ils n'aient qu'à répéter avec docilité. Il les anime à la recherche, stimule leurs efforts, les laisse tâtonner au besoin et même se tromper, mais les amène à reconnaître leur erreurs. Attentif à ne pas les décourager, il oriente leurs efforts dans le sens de leurs aptitudes et leur révèle leur propres ressources. Il travaille, comme disait Fontenelle, «à se rendre inutile», n'ayant d'autre espoir que de voir un jour ceux qui furent ses élèves, non pas marcher sur ses traces, mais aller plus loin que lui dans la voie de la vérité. »

Cet idéal élevé suppose une qualité exceptionnelle des maîtres et des élèves. L'Enseignement secondaire est un enseignement de culture et tend normalement à la *sélection des meilleurs*: on compte que sur 100 élèves qui entrent dans le Secondaire, 20 seulement arrivent au Baccalauréat. Pour promouvoir cette sélection, il est fait appel à l'émulation, méthode héritée de la pédagogie des Pères Jésuites : examens d'entrée, examens de fin d'année, examens de passage, compositions hebdomadaires, compositions trimestrielles, mentions, palmarès, distributions solennelles de prix tout contribue à entretenir chez l'enfant l'esprit de compétition pour l'obliger à demeurer constant dans son effort et à se surpasser sans cesse. Sa plus belle récompense sera au terme de ses études d'entrer en bon rang à Normale Supérieure, à Polytechnique ou dans une quelconque Grande Ecole. Ces «poulains» sont alors l'objet de l'admiration du pays et sont très recherchés par toutes les grandes administrations publiques ou privées, françaises ou étrangères.

Pour bien comprendre l'articulation du Secondaire, le plus pratique et le plus simple est de suivre un enfant arrivé au terme de ses études primaires à 10 ou 11 ans. Il vient de terminer sa classe de 7^e, dernière classe du Primaire. Pour entrer en 6^e, il doit ou avoir une bonne moyenne générale en fin de 7^e ou subir le fameux examen d'entrée en 6^e. (Les élèves de l'Enseignement Libre y sont tous soumis.) Accepté en 6^e, il doit d'abord opter entre le *classique* avec latin, et le *moderne*, sans latin. Pendant 4 ans il fera partie du 1^{er} Cycle : 6^e-5^e-4^e-3^e. Il suivra 24 heures de Cours par semaine.

En 6^e et 5^e, il étudiera en plus des matières habituelles, une *première langue vivante* (4 heures), de son choix, et le latin (5 heures) s'il est en section classique; le programme de mathématiques (4 heures) est identique dans les deux sections classique et moderne. En fin de 6^e et en fin de 5^e, il subira un examen de passage pour monter en classe supérieure, sinon il redoublera ou sera écarté et refoulé, s'il est en classique, dans le moderne d'abord, puis dans les Cours Complémentaires. Au

début de la 4^e, il doit faire une nouvelle option entre le grec (3 heures) et une 2^e langue vivante (3 heures); s'il choisit le grec, il est en section A, s'il choisit la 2^e langue vivante, il est en section B, les autres matières étant identiques. Ce régime dure deux ans, 4^e et 3^e. Enfin en 3^e, il peut subir un examen officiel, le B.E.P.C., espèce de construction bâtarde et hybride héritée des Cours Complémentaires et qui n'a pas grande estime auprès des professeurs du Secondaire. En fait, un élève qui désire terminer là ses études secondaires, subit cet examen et se dirige ensuite vers l'Enseignement Professionnel.

Avec la fin de la 3^e se termine le 1^{er} Cycle. Entrant en 2^e, l'élève commence le II^e Cycle (2^e-1^e et classes terminales) et doit faire une troisième option entre diverses sections.

- S'il est en section A, il peut y rester en abandonnant le programme fort de Mathématiques et de Sciences, ou entrer en A' en choisissant ce programme fort (cette section est la plus difficile, mais aussi la plus brillante de toutes : c'est une pépinière de sujets d'élite), ou entrer en section C, en abandonnant le grec et en choisissant le programme fort de mathématiques-sciences.
- S'il est en section B, il peut y rester en abandonnant le programme fort de Math-Sciences, ou entrer en section C, en abandonnant la 2^e langue vivante et en choisissant le programme de mathématiques-sciences.
- S'il est en M, il doit y rester et suivre les mêmes programmes de Math-Sciences, que A' et C.

Cela fait donc quatre sections : deux sections littéraires pures A et B.

trois sections littéraires-scientifiques A', C et M.

Il est intéressant de noter que dans le système français l'étude du latin et du grec n'exclut nullement la formation scientifique qui est identique à celle de la section M. D'ailleurs le pourcentage des élèves ayant reçu une formation classique est très élevé dans les Grandes Ecoles Scientifiques : 76 % des Elèves de l'Ecole Centrale ont étudié le latin. La formation classique reste aux yeux de la grande majorité des Français l'idéal d'une formation et d'une culture équilibrée et complète.

Enfin, l'Elève entre en I^{ère} avec le même régime. Au terme de la I^{ère}, il se présente à la I^{ère} partie du Baccalauréat qui comporte quatre épreuves écrites (coefficient 2) qui diffèrent selon les sections :

- en A : Français-Latin-Grec-Langue Vivante
- en A' : Français-Latin-Grec-Mathématiques (coef. 3)
- en B : Français-Latin-1^{re} Langue Vivante-2^e Langue Vivante
- en C : Français-Latin Mathématiques-Langue Vivante
- en M : Français-Mathématiques-Sciences-Langue Vivante.

S'il obtient une moyenne générale de 10 sur 20, il subira les épreuves orales. S'il obtient pour les deux séries d'épreuves 10 sur 20, il est reçu bachelier I^{ère} partie, sinon il devra se présenter au mois de septembre à un nouvel examen.

Après cet examen, l'élève fera sa quatrième option. Il choisira ou la classe de Philosophie, dans laquelle il recevra une longue formation en philosophie (12 h par semaine) et en Sciences Naturelles-Physiques et Chimiques; ou en classe de Mathématiques Élémentaires : il y recevra un fort enseignement scientifique (16 heures par semaine) avec un programme de philosophie (4 heures); ou en classe de Sciences

Expérimentales, de création récente, où un dosage assez mal réussi entre la philosophie, les Mathématiques et les Sciences donne à cette classe un aspect hybride. La Classe de Philosophie prépare les Elèves à toutes les carrières libérales, médecine et pharmacie comprises; celle des Mathématiques les prépare aux diverses carrières d'ingénieurs; celle de Sciences Expérimentales à la Médecine, Pharmacie, Ecoles Secondaires de Chimie, Laboratoires etc...

L'élève arrivé ainsi au terme de sa scolarité subit les épreuves de la seconde partie du Baccalauréat. Bachelier, s'il entend continuer ses études, il peut entrer à l'Université, mais après avoir subi l'examen de propédeutique au terme d'une année d'Etudes probatoire; ou préparer l'entrée d'une Grande Ecole, soit Littéraire, soit Scientifique, soit Commerciale. Dans ce but, certains Lycées et certains Collèges libres possèdent ce que l'on nomme des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles : elles reçoivent après un tri assez sévère les meilleurs élèves bacheliers, et les préparent intensivement aux divers Concours, très difficiles pour la plupart. La caractéristique de ces classes est le travail et le sérieux, que l'on oppose parfois au laisser-aller de certaines Facultés des Universités.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

L'enseignement Technique a été organisé le 25.7.1919 par la Loi d'Astier pour donner aux élèves avec un complément d'Enseignement général, une formation théorique et pratique des sciences, des arts et des métiers, en vue de l'industrie et du commerce. Actuellement on parle d'un humanisme technique et l'on cherche à en définir les valeurs et les méthodes. On veut réformer profondément le Technique et lui donner ses lettres de Noblesse ; on estime qu'il est capable, comme l'humanisme traditionnel, d'apporter une plus value à l'homme. Plusieurs congrès ont récemment étudié ce problème et les questions annexes : il faut l'avouer, rien de bien instructif n'a encore été dégagé.

L'Enseignement Technique a son cadre administratif propre, calqué sur celui des autres Enseignements. Cet Enseignement comprend un Service très développé d'*Orientation professionnelle* qui chaque année examine 200.000 enfants. Les Etablissements qui sont de son ressort se répartissent en 3 catégories :

1° / Une catégorie élémentaire chargée de la formation des ouvriers spécialisés de l'Industrie et du Commerce. Ce sont les Centres d'Apprentissage au nombre de 889, avec un effectif de 164.000 élèves apprentis. Les Cours durent 3 ans et comportent :

- a) un enseignement pratique donné à l'atelier.
- b) un enseignement technique théorique : dessin technique, technologie.
- c) un enseignement général : français, calcul, histoire du travail, géographie économique, orienté vers la vie professionnelle.

En plus de ces Centres, il existe une formation professionnelle donnée dans le Cadre de l'Entreprise (40.000 élèves) et des Cours Professionnels (180.000 él.) En fin d'études, les élèves subissent le C.A.P., certificat d'aptitude professionnelle.

2° / Une catégorie moyenne qui a pour but la formation des Cadres Moyens de

l'Industrie et du Commerce : contremaîtres, chefs d'ateliers, comptables, chefs de travaux. Elle comprend :

- a) *Les Collèges Techniques* au nombre de 210. La durée des études est de 4 ans. On y entre en 4^e (14 ans) pour préparer souvent le Baccalauréat Technique : c'est la sanction d'une culture basée sur des disciplines classiques et sur l'étude des techniques. Les programmes sont sensiblement ceux de la série M du II^e Degré avec en plus épreuves graphiques, travaux manuels et technologie. Les élèves titulaires de ce Baccalauréat se destinent à l'Enseignement Technique Supérieur ou à l'Université, où ils rejoignent leur camarades venus des classes de Math-Elem du II^e Degré.
- b) *Les Ecoles de Métiers* (25 écoles) préparent à des professions bien déterminées, organisées par les Chambres de Commerce et les diverses professions sous le Contrôle de l'Etat.
- c) *Les Ecoles Professionnelles* qui groupent 15.000 élèves, forment des techniciens pour les industries mécaniques avec spécialisation : horlogerie, lunetterie, matière plastique. Elles préparent directement aux Etablissements Supérieurs.

3^o / Une catégorie supérieure qui prépare les Cadres supérieurs de l'Industrie et du Commerce. Citons *pour le Commerce* : l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, les Ecoles Supérieures de Commerce. *Pour l'Industrie* : les Ecoles Nationales d'Ingénieurs Arts et Métiers, l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures, le Conservatoire national des Arts et Métiers.

L'Enseignement Libre dirige de nombreux Etablissements techniques de tous degrés (200.000 élèves), aidés par les milieux professionnels et syndicaux. Ses dernières réalisations les plus en vue pour l'Enseignement Supérieur son :

- Les Instituts Supérieurs Electroniques de l'Institut Catholique de Paris et de l'Institut Catholique de Lille.
- L'Ecole des Hautes Etudes Industrielles de Lille.
- L'Ecole Supérieure de Chimie de l'Institut Catholique de Paris.

* * *

Au terme de cette description des Enseignements du I^{er}, du II^e degré et du Technique, il convient de conclure par un rapide exposé du projet de Réforme de l'Enseignement qui sera voté, sans doute, avec quelques amendements. Il porte le nom de projet Billères, nom du Ministre de l'Education Nationale. L'Exposé des Motifs du besoin de Réforme de notre Enseignement français sera la conclusion naturelle de l'étude descriptive que nous venons de faire.

ANALYSE DU PROJET DE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Le texte de M. Billères se présente en deux documents distincts dont le premier est la préface

— explication du second.

1.° *Exposé des motifs.*

2.^o *Projet de loi portant Réforme de l'Enseignement*: qui ne fait que reprendre en les schématisant à l'excès les vues exprimées dans le premier texte.

A. *L'exposé des motifs.*

est un long document au texte compact et serré dont les premiers mots en indiquent l'objet: «La nécessité d'une réforme d'ensemble de nos institutions scolaires est aujourd'hui reconnue de tous.»

Après un très rapide et tendancieux conspectus historique sur l'évolution de l'idée de réforme et après l'affirmation que la dernière loi générale datait du 15 mars 1850, le Ministère en trois longs paragraphes expose les motifs de la Réforme:

§ II. Expansion de l'Enseignement.

§ III. Démocratisation de l'Enseignement.

§ IV. Adaptation de l'Enseignement.

Enfin en conclusion, § V, l'exposé définit les moyens d'action pour la mise en oeuvre de la Réforme.

Le texte mentionne les «grandes lois» de 1881 à 1886 (qui rendirent l'Enseignement gratuit-laïque-obligatoire) — les lois de 1865, 1902 (qui organisa l'Enseignement moderne), 1885, 1893, 1896, 1919. Il passe sous silence le travail du Gouvernement de Vichy (*loi du 15 août 1941* qui régit l'Enseignement actuel). Il explique l'échec du projet Jean-Zay de 1936, après avoir condamné en passant l'action de Léon Berar accusé de revenir à un classicisme traditionnel mais dépassé; remercie De Monzie et Herriot, pour avoir fait aboutir la gratuité de l'Enseignement secondaire, et parle des diverses commissions qui successivement s'essouffèrent dans leurs travaux:

1. Projet Langevin-Wallon;
2. Projet Sarrailh;
3. Projet Berthouin.

En conclusion le texte déclare que: «Le présent projet demeure fidèle à la pensée qui depuis bientôt trente ans a guidé les chefs les plus éminents de notre Université et les plus grands citoyens de notre pays.»

Le corps de l'exposé est constitué, nous l'avons dit, de trois paragraphes exposant dans le détail les motifs qui rendent nécessaire la *Réforme d'ensemble*.

1^{er} MOTIF: EXPANSION DE L'ENSEIGNEMENT.

a) Il y a une expansion spontanée des effectifs:

due à la natalité: 200.000 enfants de plus par an;

due à la prolongation de la scolarité au-delà de l'âge scolaire

b) Il y a une expansion nécessaire et possible, exigée par les besoins de l'économie qui demanderait que «plus de 20 % de la population d'un pays évolué se consacre aux activités agricoles, un pourcentage à peu près équivalent aux activités industrielles. Le reste, c'est-à-dire plus de la moitié de la population, fera partie du secteur que les économistes appellent «tertiaire»...

Et l'on propose aux éducateurs la prolongation de 14 à 16 ans du terme actuel de la scolarité obligatoire. Y seraient soumis pour la première fois les enfants ayant atteint 11 ans l'année de la promulgation de la loi afin de permettre au Gouvernement de prendre pendant 3 ans toutes dispositions nécessaires.

Les études y comporteraient, surtout en milieu agricole, «une part importante

de formation professionnelle et pratique», assujettie au contrôle des autorités scolaires.

Là ne s'arrête pas l'envie de tout scolariser, on souhaite que l'obligation scolaire soit portée à 17 ou 18 ans, et que surtout grâce «à la postécole» l'on prolonge l'école jusqu'à l'adolescence et jusqu'à la maturité. Et de conclure sur un chant d'espérance, à résonance *marxiste*:

«En libérant l'homme des tâches serviles, le progrès technique rend possible ce qui eût autrefois paru un mirage: une vie sans cesse élargie, une personnalité sans cesse enrichie par la connaissance.»

2^e MOTIF: DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

Le document cite en introduction deux textes ou préambules de la Constitution de la IV^e République:

«La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.»

«L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir d'Etat.»

Il déplore qu'en réalité ces deux principes ne sont que très imparfaitement appliqués.

1.^o La gratuité n'est pas totale ou mal organisée ou insuffisante.

2.^o Le système reposant «sur le concept de la sélection d'une élite peu nombreuse» empêche les enfants issus des couches populaires d'accéder aux grandes écoles ou à l'Université.

3.^o En plus de ce souci de justice sociale, les impératifs économiques exigent d'un pays moderne à tous les étages des hommes instruits et des techniciens experts.

Et de conclure et de demander «qu'à la sélection des meilleurs, on substitue la *promotion* de tous dans l'échelle du savoir et une *orientation* qui guide leur répartition entre les différentes formes d'enseignement et de culture, selon leurs aptitudes et selon les besoins professionnels.

Le texte ébauche ensuite ce qui serait la réalisation de ce vœu:

On doit faire disparaître le parallélisme du primaire et du secondaire jusqu'à 13 ans.

«La condition première d'une oeuvre de démocratisation de l'enseignement est donc de réunir, au moins jusqu'à 13 ans dans une même école, les enfants qui sont aujourd'hui prématurément séparés.»

a) *Par l'institution d'écoles moyennes* communales ou intercommunales, offrant la même variété de matières que les écoles secondaires.

La 1^{re} année: 11-12 ans: un enseignement commun y serait dispensé:

l'étude du français;

d'une première langue vivante,

et une large place serait faite aux sciences d'observation, aux activités constructives, à l'initiation artistique, plastique et musicale, à l'étude du milieu;

La 2^e année: 12-13 ans: introduirait l'étude de matières à option:

l'étude du latin et de l'antiquité;

l'initiation aux mathématiques et sciences;

l'étude des mécanismes élémentaires.

b) *Par l'institution d'un Conseil d'orientation:*

formé des maîtres des différents ordres, des représentants des parents d'élèves, des médecins et des psychologues, il fonctionnera dès la fin de la scolarité élémentaire, pendant la scolarité moyenne et au-delà, dans le but d'observer le comportement des enfants et de le fichier dans un dossier scolaire.

Les familles pourront décider ainsi en pleine connaissance de l'orientation de leurs enfants.

c) *Par l'institution d'examens.*

Le texte se contente de rappeler que statuer sur le régime des examens n'est pas du domaine de la loi; et d'affirmer qu'il ne doit pas y avoir d'examen avant 13 ans et qu'il ignore s'il faut en établir un à la sortie de l'école moyenne et que si cet examen existe, qu'il ne doit pas être «la sélection des bons et l'élimination des mauvais, mais la répartition d'enfants aux possibilités et tempérament divers, entre tous les types d'enseignement et toutes les formes de carrières qui s'ouvrent devant eux, sans qu'aucun de ces enfants soit ignoré ou rejeté».

La mise en marche d'un tel rythme pose la question financière, «sociale» dit le texte, sans laquelle la réforme ne saurait se faire:

- 1.° Construction de nouvelles écoles moyennes,
- 2.° Ramassage gratuit,
- 3.° Gratuité des cantines, des pensions, des fournitures,
- 4.° Bourses, allocations aux parents, jusqu'à la fin des études supérieures.

Après une telle pluie d'or, l'auteur du projet, saisi peut-être de scrupule, précise que toutefois il faut agir avec prudence et que ce serait «commettre une faute impardonnable que de donner l'encouragement matériel et moral de l'Etat à des vocations sans assurance ou à des études sans espoir». Il faut donc établir des critères de répartition, mais à la lumière de l'expérience future. Une imprécision gênante fait place au luxe de détail des futures dépenses engagées.

3^e MOTIF: ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT.

La masse scolaire future — on l'apprécie à 7 millions d'enfants jusqu'à 16 ans — exige une réforme de structure.

A. Il faut d'abord adapter l'enseignement à la variété des *aptitudes intellectuelles*.

Certes l'enseignement secondaire classique a un beau passé mais il ne suffit pas, car il ignore d'autres formes d'intelligence que l'intelligence abstraite.

Il faut en effet donner leurs lettres de noblesse à l'intelligence artistique, pratique, à l'intelligence de la matière. C'est pourquoi l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen *dégageront* par leurs méthodes: (l'enseignement élémentaire: en ajoutant le dessin et le chant — l'enseignement moyen: horaire-nature et nombre des matières) «deux groupes principaux de vocations scolaires»:

— celui des enfants du type traditionnel, théorique;

— celui des enfants plus sensibles à l'utilité immédiate.

Aux deux on apprendra non des connaissances encyclopédiques mais à *exercer l'esprit*, et avec lui *le corps et le caractère* — à apprendre à juger, à s'exprimer clairement, donner le goût de la recherche, consulter une documentation. «Il leur rendra sensible la relativité du savoir, en faisant comprendre quelle est, à côté de nos connaissances, l'immensité de notre ignorance.»

On déclare la guerre aux examens, au surmenage, aux devoirs; on prône les méthodes actives «qui provoquent l'effort consenti de l'élève», les moyens audiovisuels, l'éducation physique.

B. Il faut de plus adapter notre enseignement à la variété des besoins et des niveaux professionnels. Car il faut acheminer les enfants vers les carrières qui s'ouvriront à eux et leur dispenser un enseignement adapté. Vu dans cette perspective l'organisation future de l'Enseignement — cette fois à partir de l'école moyenne (13 ans), serait la suivante:

1. UNE BRANCHE TECHNIQUE:

1er niveau, niveau de base: a) courte: jusqu'à 16 ans: une formation largement polyvalente permettra l'entrée aisée dans une activité professionnelle;

2e niveau, niveau moyen: b) longue: jusqu'à 18 ans, doit former les cadres moyens de l'industrie et du commerce.

3e niveau, niveau supérieur: c) supérieure, doit former les techniciens supérieurs, ingénieurs et cadres de direction.

Elle sera organisée de façon qu'à tous échelons et à toutes époques, tout travailleur et tout technicien puisse parfaire ou modifier son orientation initiale.

2. UNE BRANCHE AGRICOLE: même organisation.

3. UN ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL: qui doit fournir au Secteur Tertiaire son personnel, comprendra lui aussi 3 niveaux aux options variées.

4. Les Etudes Scientifiques: Il faut renverser le pourcentage des élèves des Facultés: le 1/4 des étudiants seulement est inscrit aux sciences. Il en faut les 3/4.

On orientera dès le 2e degré et coordonnera l'enseignement technique supérieur traditionnel; on élargira le recrutement des Grandes Ecoles, et on créera des établissements d'un type nouveau: pas de concours au départ, mais les élèves seront répartis en cours de route, selon leurs résultats, entre les différents niveaux qu'ils seraient capables d'atteindre.

C. Il faut enfin adapter l'enseignement au monde actuel:

La position de la France dans le monde a changé et cela implique plusieurs conséquences:

1. Etude pratique d'une langue étrangère: dès l'école moyenne, et par les moyens audiovisuels.

2. Modification de l'enseignement de l'histoire: dans ses programmes et dans ses méthodes, l'histoire sociale et économique prendra le pas sur l'histoire militaire et politique.

3. Modification de l'enseignement de la géographie: Il ne s'agit plus de connaître des noms de villes, de fleuves, de montagnes ou de déserts, mais d'étudier le milieu local et porter l'effort des enfants sur l'étude économique et sociale pour leur inculquer le sentiment de l'étroite solidarité des hommes, de la stricte interdépendance des nations, et la nécessité de leurs relations pacifiques.

4. L'éducation littéraire et artistique présente des aspects nouveaux: Disques, cinéma, radio, télévision sont des moyens de culture efficace; faut-il aussi éduquer les élèves pour leur apprendre à en faire un bon usage.

Au § V. le Ministre expose la mise en oeuvre de la réforme.

Cette réforme exige des moyens de mise en oeuvre: «Elle doit être continue» et «on ne saurait dès maintenant en prévoir tout le détail».

Les premières mesures à prendre, dès le vote de la loi seraient les suivantes:

1. Constructions de nouvelles installations scolaires:
2. Réforme du régime des professeurs; mesures de reclassement, fondation d'instituts nouveaux. Instituteurs prévus pour l'enseignement moyen.
3. Réforme du régime des établissements:

a) Pas de modifications pour les *écoles élémentaires*.

b) *Scolarité moyenne*: 11-13 ans. Même régime que les écoles élémentaires.

c) *Après la scolarité moyenne*: 13-18 ans.

1. ECOLES PRATIQUES TERMINALES: 13-16 ans. Formation de base.

2. COLLEGES D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: assurent:

— la formation d'ouvriers et d'employés qualifiés;

— la formation d'agents techniques et de techniciens.

3. COLLEGES D'ENSEIGNEMENT COMPLÉMENTAIRES (cours complémentaire):

— enseignement général court préparatoire aux activités libérales, administratives et sociales du niveau moyen.

4. LYCÉES:

— études soit générales, soit techniques de longue durée, préparatoires à l'enseignement supérieur, comprenant 7 sections.

4. Enfin modification du régime administratif de tous les Etablissements, réorganisation de l'administration universitaire, tout particulièrement de l'administration centrale et des Conseils.

5. Réorganisation des bourses et allocations d'études.

6. Réforme profonde:

a) des études dans les divers ordres d'enseignement et tout particulièrement des Grandes Ecoles.

b) des examens, grades et diplômes et en particulier réforme du *baccalauréat*.

7. Perfectionnement des méthodes et du matériel d'enseignement:

a) *Méthodes*: stages, instituts, études.

«Soucieux de mieux connaître l'enfant pour mieux l'instruire.»

b) *Matériel*: manuels. Matériel de tous genres, particulièrement audiovisuels.

En conclusion, le Ministre a affirmé que cette réforme d'ensemble est «dictée par toute l'évolution économique et sociale», «adaptée aux besoins de notre temps» et «nécessaire à l'avenir de notre jeunesse».

Cet exposé des Motifs situe assez bien, en les exagérant parfois, les critiques que de nombreux milieux éducatifs adressent à l'organisation actuelle de l'Enseignement et propose des solutions les unes excellentes, les autres peu efficaces. Si l'Enseignement Libre en adopte les idées généreuses et les aspects pédagogiques valables il fait de sérieuses réserves. Car:

1.° Ce projet ignore totalement l'Enseignement Libre.

2.° Certaines dispositions suppriment de fait la liberté d'Enseignement.

3.° L'art. 19 établit le monopole d'Etat, confié à la Ligue d'Enseignement, de toutes les oeuvres de jeunesse et de culture péri et postcolaires.

4.° Sur le plan pédagogique, il sera la mort des humanités classiques, gloire

de l'Enseignement français et fera disparaître le type secondaire à large culture littéraire et scientifique qui distingue les grands savants français.

5.° Sur le plan financier, il réclame du Pays un effort de plus de 2.000 milliards. Aussi l'Enseignement Libre propose-t-il un Projet de Réforme, aussi audacieux que celui du Ministère mais plus socieux des possibilités du Pays, des élèves, et plus respectueux des belles traditions de l'Enseignement Français.

PETITE BIBLIOGRAPHIE:

1. Les Textes de l'Exposé des motifs et du projet (voir Ed. Nationale, 18-10-56 et 22-11-56).
2. J. Bérard, professeur à la Faculté des Lettres de l'Univ. de Paris:
«Pour un contre-projet de réforme de l'Enseignement» (*Le Monde*, 20-2-57).
3. Fr. Chamont, professeur à l'Université de Nancy:
«Une conception mystique de l'Unité Scolaire» (*Le Monde*, 8-2-57).
4. L. Cros: «l'Ecole et l'Elite» (*Le Monde*, 23-2-57).
5. «Le Creuset», 20-12-56.
«Les ingénieurs et cadres supérieurs devant la Réforme de l'Enseignement» (Journées d'Etudes du 8-12-56 de la F. N. S. I. C.).
6. Voix des Parents:
Janvier 1957: «Que faut-il réformer?»
Décembre 1956: «La Réforme de l'Enseignement.»
7. Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré:
«Réflexions d'un Groupe de Professeurs» (N° 5, 5-1-1957 et N° 6).
8. La Liberté d'Enseignement, Janvier 1957:
Dîner-Débat sous la présidence de M. Lizop.
Décembre 1956: Jugement sur les Réformes.
9. «Opinions sur le Projet de Réforme de l'Enseignement.»
Le Figaro, 20 et 27 novembre et 4 décembre 1956.
10. «Pourquoi faut-il réformer l'Enseignement?»
Parisien Libéré, 23-11-1956.
11. Secrétariat d'Etudes pour la liberté de l'Enseignement et la défense de la Culture.
a) «Etudes sur la Réforme de l'Enseignement»:
12 rapports présentés par diverses personnalités.
b) «Propositions pour la réforme de l'Enseignement.»
12. Revue du Secrétariat d'Etudes: «La Liberté d'Enseignement.»
Année 1956-1957: *passim*.
13. Education Nationale. «Courrier de la Réforme.»
Année 1956.
n.° 4: 26-1-56. Journées de Marly.
«Journées d'Etudes sur la Réforme de l'Enseignement.»
n.° 13: Roger Gal. «La Réforme de l'Enseignement vue de l'Etranger.»
n.° 14: «Réforme de l'Enseignement et Vacances Scolaires.»
n.° 17: «La Réforme et l'Enseignement Technique.»
n.° 22: Debré. «Surmenage et Malmenage scolaire.»
n.° 23: Louis. «L'Enseignement et les exigences de la vie moderne.»
n.° 24: R. Billères. «Perspectives d'Avenir.»
«Les Instituteurs et la Réforme d'Enseignement.»
n.° 26: Ch. Brunold: «Les Problèmes du Second Degré.»
J. Fourasté: «Quelques suggestions à propos de la Réforme.»
n.° 27: Caron: «Pour une réforme des Programmes.»
n.° 28: «La réforme des Programmes et des Examens.»
n.° 30: J. Marchais, Président de la Société des Agrégés.
«Le Tronc commun et les faits.»
n.° 35: Davesne: «L'examen d'entrée en 6°.»

14. P. Faure, S. J.: «Au siècle de l'Enfant», 234 p., Mame 1957.
15. Les Etudes, de Dainville: «La Réforme de l'Enseignement.»
16. Cahiers Chrétiens de la Fonction Publique.
«Enseignement Libre — Secteur d'Intérêt Général», n° 33, 4.^e trimestre 56, 1.^{er} trimestre 57.
17. Journal Officiel des 24-25-26 juillet 1957.
«Débats Parlementaires: Rapport de M. H. Ducos.

BUDGET DE L'EDUCATION NATIONALE EN 1957.

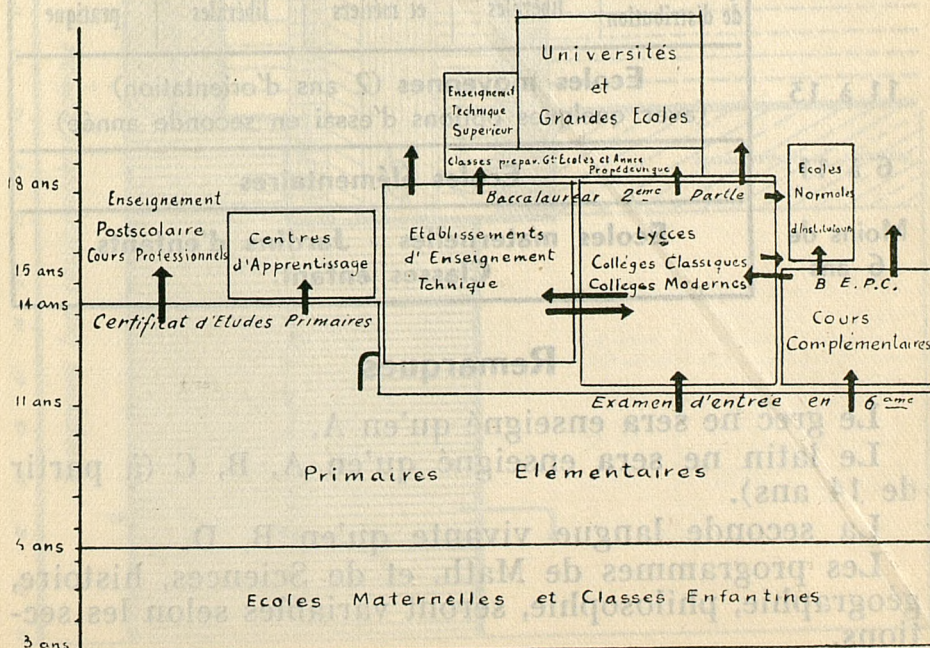
(Sommes exprimées en milliers de francs).

Dépenses ordinaires votées par le Parlement.

Administration générale	4.018.806
Enseignement supérieur	24.342.212
Enseignement du second degré	59.375.273
Enseignement du premier degré	161.460.076
Enseignement technique	47.464.591
Jeunesse et sports	10.702.937
Hygiène scolaire	1.701.937
Architecture	5.816.449
Archives	401.164
Arts et Lettres	4.792.597
Bibliothèques	1.499.759
Centre national de la recherche scientifique	7.107.008
Documentation pédagogique	824.544
Relations universitaires avec l'étranger et la France d'Outre-Mer	1.016.270

330.523.623

SCHEMA DE L'ORGANISATION SCOLAIRE FRANCAISE



ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

selon le projet de Loi-Cadre déposé par M. Billères

Enseignement supérieur

Au-dessus
de 16 ans

Sciences biologiques	Ingénieurs	Carrières économiques et administratives	Droit	Etudes littéraires
F	E	D	C	B A

Education postscolaire

13 à 16

Enseignement long Activités de production et de distribution	Enseignement long Activités libérales	Enseignement spécialisé Professions et métiers	Enseignement général court Activités libérales	Enseignement terminal Vie pratique
---	---	---	---	---

11 à 13

Ecoles moyennes (2 ans d'orientation)
(avec quelques options d'essai en seconde année)

6 à 11

Ecoles élémentaires

Moins de
6 ans

Ecoles maternelles - Jardins d'enfants
Classes enfant.

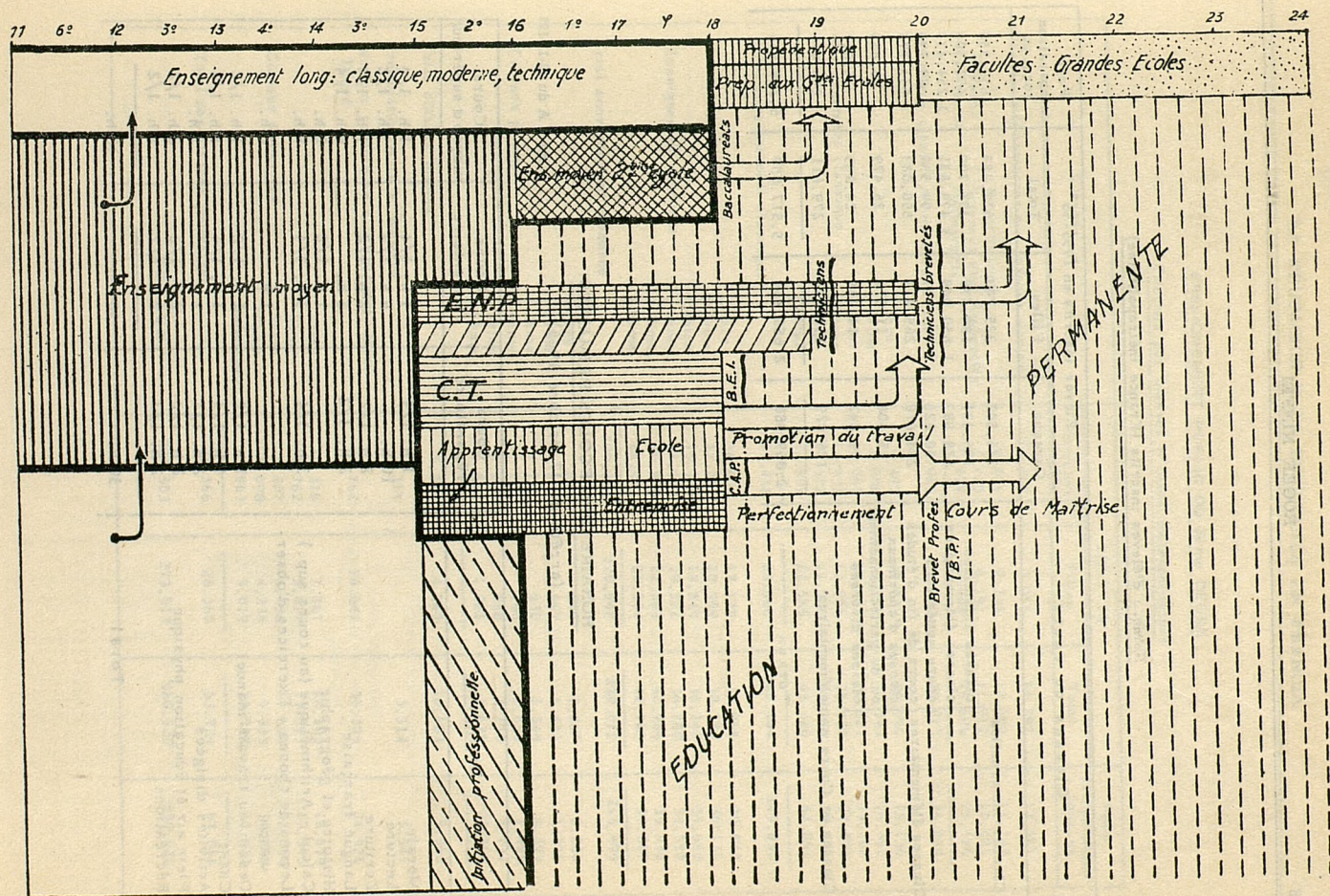
Remarques

Le grec ne sera enseigné qu'en A.

Le latin ne sera enseigné qu'en A, B, C (à partir de 14 ans).

La seconde langue vivante qu'en B, D.

Les programmes de Math. et de Sciences, histoire, géographie, philosophie, seront variables selon les sections.



Organisation de l'Enseignement selon le Projet de l'Enseignement Libre

Nombre d'élèves inscrits (France métropolitaine)

Classes ou cours	Elèves inscrits en 1955-56			Pour comparaison 1954-55
	Garçons	Filles	Total	
Classes maternelles	346.542	325.743	672.285	652.350
Classes enfantines	196.331	189.378	385.709	403.304
Classes élémentaires	1.828.883	1.650.948	3.479.831	3.254.433
cours supérieurs	50.826	48.731	99.557	89.793
cours de fin d'études	284.670	265.413	550.083	533.773
classes d'anormaux	15.408	11.071	26.479	23.865
ou de perfectionnement	9.847	14.248	24.095	25.047
classes diverses				
Classes de Cours complémentaires	126.879	152.732	279.611	256.971
Totaux	2.859.386	2.658.264	5.517.650	5.239.536

HORAIRE DES ECOLES PRIMAIRES

(arrêté du 17 octobre 1945)

mod. A du 23-11-1955

Disciplines	Cours préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen et supérieur
Morale	1 h. 1/4	1 h. 1/4	1 h. 1/4
Lecture	10 h.	6 h. 1/4	3 h. 1/2
Ecriture	2 h. 1/2	2 h. 1/2	1 h. 1/4
Langue française	2 h. 1/2	5 h.	6 h. 1/4
Histoire et géographie		1 h. 1/2	2 h.
Calcul - Arithmétique (au cours sup.)	3 h. 3/4	3 h. 3/4	5 h.
Leçons de choses - Exercices d'observation		1 h.	2 h.
Dessin ou travail manuel	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h. 1/2
Chant	1 h. 1/4	1 h. 1/4	1 h. 1/4
Activités dirigées	2 h. 1/4	1 h.	1 h.
Plein air et éducation physique	2 h. 1/2	2 h. 1/2	2 h. 1/2
Récréations	2 h. 1/2	2 h. 1/2	2 h. 1/2
Total	30 h.	30 h.	30 h.

ENSEIGNEMENT PUBLIC DU 2ème DEGRÉ

Effectifs par classes (France métropolitaine)

Classes	1955-56			Pour comparaison 1954-55
	Garçons	Filles	Total	
Classes préparatoires aux grandes écoles	11.332	3.065	14.397	13.541
Classes terminales	Mathématiques	9.755	2.335	12.090
	Sciences expérimentales	5.720	6.197	11.917
	Philosophie	5.578	10.028	15.606
Total des classes terminales	21.053	18.560	39.613	36.839
Enseignement classique	1ère	9.875	9.021	18.896
	2ème	8.096	8.297	16.393
	3ème	10.045	10.482	20.527
	4ème	12.931	13.001	25.932
	5ème	17.570	17.580	35.150
	6ème	22.901	22.585	45.486
Total enseignement classique	81.418	80.966	162.384	149.850
Enseignement moderne	1ère	16.926	17.139	34.065
	2ème	17.214	20.959	38.173
	3ème	15.905	19.840	35.745
	4ème	16.908	19.372	36.280
	5ème	20.940	22.044	42.984
	6ème	21.471	21.294	42.765
Total enseignement moderne	109.364	120.648	230.012	215.499
Classes pilotes	1ère	677	690	1.367
	2ème	825	667	1.492
	3ème	714	630	1.344
	4ème	884	746	1.630
	5ème	1.262	968	2.230
	6ème	1.552	1.068	2.620
Total classes pilotes	5.914	4.769	10.683	9.362
Préparation Arts et Métiers	3.314		3.314	3.541
Sections techniques à la charge du 2ème Degré	19.742	16.641	36.383	34.926
Classes primaires	7ème	10.316	7.867	18.183
	8ème	7.782	5.811	13.593
	9ème	6.207	5.436	11.643
	10ème	5.098	4.235	9.333
	enfantines	5.963	5.019	10.982
Total des classes primaires	35.366	28.368	63.734	67.068
TOTAUX	287.503	273.017	560.520	530.626

Enseignement privé

ENSEIGNEMENT PRIVE DU 1er DEGRE

Nombre d'élèves inscrits (France métropolitaine)

Classes ou cours	Elèves inscrits en 1955-56			Pour comparaison 1954-55
	Garçons	Filles	Total	
Classes maternelles	11.003	10.819	21.822	23.355
classes enfantines	87.992	105.093	193.085	192.115
classes élémentaires	257.639	357.309	614.948	577.016
cours supérieurs	21.011	29.485	50.496	55.707
Classes élémentaires	36.412	49.111	85.523	80.277
cours de fin d'études	1.131	1.318	2.449	2.490
classes d'anormaux ou de perfectionnement	834	3.505	4.339	5.029
classes diverses	27.297	50.205	77.502	73.508
Classes de Cours complémentaires	443.319	606.845	1.050.164	1.009.497
Totaux				

ENSEIGNEMENT PRIVE DU 2ème DEGRE

Effectifs par classes (France métropolitaine)

Classes		1955-56			Pour comparaison 1954-55
		Garçons	Filles	Total	
Classes préparatoires aux grandes écoles		2.002	166	2.168	2.122
Classes terminales	Mathématiques	2.615	213	2.828	2.725
	Sciences expérimentales	700	586	1.286	995
	Philosophie	2.830	4.561	7.391	7.298
	1ère	12.814	11.233	24.047	23.259
	2ème	12.239	11.325	23.564	23.357
	3ème	15.605	15.666	31.271	30.409
	4ème	18.189	17.013	35.202	33.334
	5ème	22.120	19.927	42.047	38.488
	6ème	25.640	21.674	47.314	44.898
Classes primaires élémentaires		77.645	102.126	179.771	173.725
TOTAUX		192.399	204.490	396.889	380.610

HORAIRE DU PREMIER CYCLE

Disciplines	Sixième			Cinquième			Quatrième				Troisième			
	Class.	Mod.	Nouvelle	Class.	Mod.	Nouvelle	Clas. A	Clas. B	Mod.	Nouvelle	Clas. A	Clas. B	Mod.	Nouvelle
Français	4	6	3+2 ⁽³⁾	3	5	3+2 ⁽³⁾	3	3	5	3+1/2 ⁽³⁾	3	3	5	3+1/2 ⁽³⁾
Latin	5		3+1 ⁽³⁾	5		3+1 ⁽³⁾	4	4		1 ⁽³⁾ +3 ⁽⁴⁾	4	4		1 ⁽³⁾ +3 ⁽⁴⁾
Grec							3			3 ⁽⁴⁾	3			3 ⁽⁴⁾
Instruction civique & morale	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Langue vivante I	3	5	3+1 ⁽³⁾	3	5	3+1 ⁽³⁾	3	3	3	2+1 ⁽³⁾	3	3	3	2+1 ⁽³⁾
Langue vivante II								3	4	1 ⁽³⁾ +3 ⁽⁴⁾			4	1 ⁽³⁾ +3 ⁽⁴⁾
Histoire	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2 1/2	3	3	3	2 1/2
Géographie										2+1 ⁽³⁾	2 1/2	2 1/2	2 1/2	2+1/2 ⁽³⁾
Mathématiques	2	2	2+1 ⁽³⁾	2 1/2	2 1/2	2+1 ⁽³⁾	2 1/2	2 1/2	2 1/2	1+1/2 ⁽⁴⁾				1+1/2 ⁽⁴⁾
Sc. Observation	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1	1	1	1 1/2	1
" Physiques										1 1/2				1 1/2
" Naturelles														
Education physique	2	2	2+1 1/2	2	2	2+1 1/2	2	2	2	2	2	2	2	2
			par quinz.			par quinz.								
Education plastique - Dessin	1 1/2	1 1/2	1 1/2 ⁽²⁾	1	1	1 1/2	1	1	1	1 1/2+3 ⁽⁴⁾	1	1	1	1 1/2+3 ⁽⁴⁾
Education musicale	1	1	1 1/2 ⁽²⁾	1	1	1 1/2 ⁽²⁾	1	1	1	1+3 ⁽⁴⁾	1	1	1	1+3 ⁽⁴⁾
			1+1 1/2 p.q.			1+1 1/2								
Travaux manuels	1	1	2 1/2	1	1	2 1/2 p.	1	1	1	2 p. 1/2 cl.	1	1	1	2 p. 1/2 cl.
						1/2 cl.								
Etude du milieu			2			2				2				2
Init. aux techn. industrielles										5 ⁽⁴⁾				5 ⁽⁴⁾
Init. aux techn. économiques										3 ⁽⁴⁾				3 ⁽⁴⁾
Init. aux sciences et aux techniques agricoles										5 ⁽⁴⁾				5 ⁽⁴⁾

HORAIRE DES COURS COMPLEMENTAIRES

(Sections d'Enseignement général) - (Arrêté du 24 juillet 1947)

Disciplines	6ème	5ème	4ème	3ème	Observations
Français	6 h.	6 h.	5 h.	5 h.	Pour les jeunes filles de la classe de 3ème, pendant le deuxième et troisième trimestres 1 h. de moins de math.
Instruction civique	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	
Histoire & géographie	3 h.	3 h.	3 h.	3 h.	
Langue vivante	5 h.	5 h.	4 h.	4 h.	
Math. & dessin géom.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	
Travaux manuels	2 h.	2 h.	1 h. 1/2	1 h. 1/2	Pour les jeunes filles de la classe de 3ème, pendant le deuxième trimestre, 2 h. 1/2 de travaux manuels (coupe) pendant le troisième trimestre, 2 h. 1/2 de puériculture.
Sciences physiques			3 h.	3 h.	
Sciences naturelles			1 h.	1 h.	
Sciences d'observation	1 h. 1/2	1 h. 1/2			
Dessin	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h. 1/2	1 h. 1/2	
Musique	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	
Education physique	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.	
Total	27 h.	27 h.	27 h.	27 h.	

HORAIRE DU DEUXIEME CYCLE

Disciplines	Classes terminales		
	Philo.	Sc. expérim.	Math.
Philosophie	9	5	3
Lettres	1	1 fac.	
Français			
Latin			
Grec			
Instr. civique et morale	1/2 fac.	1/2 fac.	1 1/2 fac.
Langue vivante I	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Langue vivante II	1 1/2 fac.	1 1/2 fac.	1 1/2 fac.
Histoire	2	2	2
Géographie	2	2	2
Mathématiques	1 1/2	4	9
Sc. observation	—		
" physiques	2	5	5 1/2
" naturelles	2	4	2
Education physique	2	2	2
Education plastique - Dessin	2 fac.	2 fac.	2 fac.
Education musicale	1 fac.	1 fac.	1 fac.
Travaux manuels	1 fac.	1 fac.	1 fac.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN INGLATERRA

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN INGLATERRA

POR

MR. K. G. WILSON

Director de Estudios del Instituto
Británico de Madrid

PROF. K. G. WILSON.

El Profesor K. G. Wilson, graduado con máximos honores en idiomas modernos por la Universidad de Cambridge (1926) obtuvo su diploma pedagógico el año siguiente, en la misma Universidad.

Ha ejercido la docencia inglesa en Bristol, Clifton College.

Ha sido representante del Consejo Británico y Director del Instituto Británico en Quito (Ecuador), y en Méjico.

Más tarde Director de la Sociedad Brasileira de Cultura Inglesa en Río Janeiro (Brasil).

Actualmente es Director de Estudios en el Instituto Británico de Madrid.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN INGLATERRA

Cuando un joven o unos padres vienen al Instituto Británico para preguntarme acerca de las Universidades o de las escuelas inglesas: —¿Qué tienen que hacer para ser admitidos? ¿Cuánto cuesta?, etc., no puedo darles una contestación directa porque, sencillamente, no la hay. Tengo que volver a preguntarles: ¿qué Universidad?, ¿qué Facultad?, ¿qué clase de escuela?— porque en Inglaterra el sistema de educación no ha venido de golpe; no ha sido creado de una vez por el gobierno, por un decreto, por alguna gran inspiración, sino ha surgido poco a poco, luchando a veces contra las circunstancias; equivocándose algunas veces, volviendo a empezar de nuevo y corrigiéndose muchas otras. Se dice que Alfredo Magno fué el primer gran educador inglés en el siglo IX, y nadie se dará por satisfecho con el sistema, ni hoy día, ni nunca.

El desarrollo de la enseñanza en Inglaterra representa en cierta manera el desarrollo de la democracia en Inglaterra: mientras más se extendía el poder político, más general se hacía la educación. Al principio, y durante muchos siglos, todo dependía del esfuerzo voluntario de los particulares y en gran parte a base de caridad. Luego, en el siglo XIX, las Iglesias empezaron a interesarse por la enseñanza y, por fin, entró en juego el Estado; primero para llenar los vacíos, luego para coordinar y, finalmente, para unificar el sistema, actuando las autoridades locales. Pero aun esta unificación ha respetado los derechos locales, las libertades de las Iglesias, de los directores y profesores, y de los Colegios que prefieren quedarse fuera del sistema, con sus métodos tradicionales o con sus experiencias modernas.

En la época del Renacimiento se fundaron muchas «Grammar Schools» («escuelas de gramática»-latina) para muchachos pobres, para prepararles para la Iglesia, o para el servicio del Estado. Muchas de éstas desaparecieron durante la Reforma, otras dejaron de existir durante el siglo XVIII, pero muchas existen todavía como, por ejemplo, Winchester, fundado en 1382; Eton, fundado por Enrique VI en 1440; Charterhouse, Sherwsbury, Harrow, Rugby, Westminster, Merchant Taylor's y St. Paul's.

Estas escuelas formaron el núcleo de las llamadas «public schools», que son colegios particulares e independientes, todo lo contrario de lo que podría significar su nombre.

En 1828 Thomas Arnold fué nombrado director de Rugby School y fué él quien estableció lo que se llama el «public school system», o sea, un ideal y una práctica, que tuvo una influencia enorme en la vida, el carácter y hasta la política inglesa. Tan grande fué esta influencia, que durante la segunda mitad del siglo XIX se fundaron toda una serie de nuevas «public schools» para llevar a cabo los mismos ideales y las mismas prácticas. Tales eran Bradfield, Cheltenham, Marlborough y Clifton, donde yo estuve de profesor unos dieciséis años. Estas, las demás «grammar schools» y «public schools», y más tarde las escuelas de enseñanza secundaria, imitaron francamente lo que Arnold, Thring y Haig Brown habían hecho, cada uno en su propio colegio. Después examinaremos en qué consiste este sistema.

Las Universidades de Oxford y Cambridge remontan al siglo XII y XIII. Comenzaron por ser planteles del sacerdocio y centros internacionales del saber. Las otras Universidades se establecieron al fin del siglo XIX o en este siglo. La más reciente es la de Leicester.

La enseñanza primaria casi no existió hasta el siglo XIX, cuando las Iglesias —todas: anglicana, no conformista y católica—, horrorizadas por los resultados sociales de la revolución industrial, trataron de enseñar a leer como una manera de llegar a la fe, y a conservarla. Solamente en 1870 el Parlamento dió permiso a las autoridades locales para establecer escuelas primarias donde faltaban. En 1880 la educación primaria se hizo obligatoria y, naturalmente, gratuita para todos los niños. Al principio, no se enseñaba más que lectura, escritura y algo de aritmética y, naturalmente, la religión, aun cuando no fuera una escuela religiosa; pero más tarde fué extendiéndose rápidamente el plan de estudios.

En 1902 ciertas autoridades locales establecieron escuelas para educación superior, o sea, escuelas secundarias. Poco a poco éstas fueron extendiéndose y más muchachos y muchachas pudieron aprovecharse de esta educación superior mediante becas y subvenciones. Ahora, la educación es obligatoria y gratuita hasta los quince años para todos; y los que pueden demostrar sus aptitudes pueden seguir gratuitamente hasta lograr el título de Universidad o el equivalente.

Con este vistazo histórico tan rápido llegamos a la situación actual.

La Ley de Instrucción Pública de 1944 representa la unificación o racionalización de todo lo que había existido anteriormente, respetando, como ya he dicho, todo lo bueno del pasado, todas las libertades, pero poniendo orden y estableciendo un sistema general para todo el país y para todos los chicos.

Vamos a ver cuál es la vida escolar actual:

El niño pequeño, o sea de menos de cinco años, puede entrar durante algunas horas del día, o el día entero, en una guardería infantil donde estará bien cuidado y practicará con otros niños juegos instructivos bajo el cuidado de maestras entrenadas. No existen en todas las ciudades, pero están aumentando. Algunas de las grandes fábricas tienen sus propias guarderías, establecidas durante la guerra, cuando muchas mujeres trabajaban y reemplazaban a los hombres que estaban luchando. El sistema encontró tanto éxito que ha continuado.

La enseñanza verdadera empieza en las escuelas primarias donde entran todos los niños desde los cinco años hasta los once. La mayoría de estas escuelas dependen de la autoridad regional, pero existen también escuelas particulares que tienen que ser aprobadas en cuanto a higiene, profesores, etc., pero con completa libertad para escoger «curriculum», métodos, libros, etc.

A los once años todos los niños de las escuelas subvencionadas tienen que someterse a un examen para decidir en qué tipo de escuela de enseñanza secundaria deben entrar. Este examen no es una prueba de conocimientos, sino una prueba de inteligencia, reforzada por los informes de los profesores y el director, basados en la observación del niño durante varios años. Además, el niño mismo y sus padres pueden expresar sus opiniones y preferencias. El objeto del examen es saber qué clase de educación posterior le conviene más al carácter, a la personalidad y a la capacidad del niño. Todos están de acuerdo sobre el *objeto* del examen, pero

hay mucha discusión sobre la *edad y las pruebas*. Algunas personas dicen que el niño de once años no ha desarrollado todavía bastante personalidad, bastante inclinación para decidir todo su porvenir. Otras personas critican las pruebas de inteligencia tan recomendadas por la psicólogos. La situación no es tampoco muy grave, porque, aun cuando la selección se ha hecho, se puede revisar y cambiar durante los dos años que siguen.

Hay tres tipos de escuela secundaria:

- 1) de «gramática»;
- 2) moderna;
- 3) técnica.

Las *escuelas de «gramática»* («grammar schools») siguen algo la vieja tradición de una enseñanza más literaria; pero es falso pensar que es solamente *latín* lo que enseñan: —aún cuando la especialización es en los estudios clásicos, el plan de estudios es amplio y comprende religión, lengua y literatura inglesas, una lengua extranjera (generalmente francés), geografía, historia, matemática, ciencias; y además, dibujo, canto, educación física (aparte de los deportes), trabajos manuales (o del hogar, para las niñas y en algunos casos, para los chicos también)—.

Muchas de estas escuelas «de gramática» tienen una sección donde se da preferencia a los idiomas modernos, francés, alemán y, en número creciente, español; a las ciencias; y a las matemáticas.

Estas escuelas preparan para las Universidades, para las profesiones y para el servicio de altos funcionarios públicos; y, naturalmente, no todos los alumnos quieren entrar en estas ocupaciones. Por esta razón la mayoría de las escuelas secundarias son las *modernas* y en éstas entran el 70 por 100 de los alumnos.

Estas escuelas modernas tienen un plan de estudios más general, más práctico, menos académico. El objeto es sobre la preparación de buenos ciudadanos que puedan enfrentarse con los problemas de la vida comercial e industrial; y el plan incluye sobre todo conocimientos de la vida moderna: idiomas, ciencias, economía, etcétera.

El tercer tipo de escuela corresponde algo a los nuevos Institutos laborales de España. La *escuela secundaria técnica* prepara a los chicos sobre todo para la vida industrial, y es más directamente vocacional.

La intención de la Ley de 1944 era dar igual importancia a los tres tipos de escuela, pagando a los profesores de igual preparación, iguales salarios en todas las escuelas y seleccionando a los alumnos según sus aptitudes y preferencias. Con eso quiero decir que no trataban de absorber lo mejor para las escuelas de gramática, dejando solamente el resto para las escuelas modernas y técnicas, sino escoger para cada tipo de escuela a los alumnos que puedan aprovecharse más del tipo de enseñanza dada en ella.

Desgraciadamente esta buena intención se encontró con una dificultad algo inesperada: los prejuicios de los padres y un «snobismo» social indestructible. Puesto que anteriormente los «grammar schools» podían escoger los alumnos superiores, más inteligentes y, por consiguiente, obtenían los mejores resultados, los padres insistían en pensar que este tipo de educación era superior, y querían que sus hijos recibiesen la misma aún cuando la aptitud de los chicos era para otra. Y de

la misma manera las madres querían ver a sus hijos en la «grammar school» por que antes, en la «grammar school» la mayoría de los estudiantes tenían que pagar crecidos honorarios; había ostentado cierta superioridad *social*, como clase profesional, que se apartaba un poco de las escuelas ordinarias... Y por consiguiente padres y madres hacían todo lo posible para que sus hijos entraran en las «grammar schools».

Para solucionar este problema algunas autoridades locales han establecido unas escuelas combinadas, que llaman *multilaterales*, que tienen a lo menos las escuelas «de gramática» y las escuelas modernas en el mismo edificio y la misma organización. Lo que importa para los padres es que llevan todos la misma gorra, la misma corbata, tienen el mismo equipo de fútbol o de cricket: no hay ninguna distinción social y así se satisface su anhelo. Desde otro punto de vista no es tan bueno en el aspecto *pedagógico* dar todas las facilidades con un plan de estudio tan popular, el número de alumnos tiene que ser enorme: unos mil, o mil quinientos, y así se pierde el contacto personal e íntimo entre el director y los alumnos, cosa tradicionalmente de gran importancia.

Más del noventa por ciento de los niños van a estas escuelas secundarias subvencionadas. ¿Y los demás que van a los Colegios particulares? Estos Colegios son algunos de mucho abolengo y conservan tenazmente su independencia. Otros, como ya he dicho, datan solamente del siglo pasado e imitan las viejas tradiciones de los demás. Hay otros que son francamente modernos, experimentales, progresistas, coeducacionales, etc. Todos defienden su libertad de actuación. Sin embargo, han empezado a admitir a muchos alumnos pobres, pero bien dotados, ya a base de sus propias becas, bien con becas de las autoridades locales o gubernamentales. Así que sigue siendo un privilegio de los ricos el poder enviar a sus niños a estos Colegios, pero también hay posibilidades para los pobres y también, lo que existía poco en tiempos pasados, hay contactos entre los niños de distintas clases.

Para los niños menores—de ocho a trece años—hay los *Colegios preparatorios* que los preparan para los «public schools», donde entran después de un examen escrito y una entrevista con el director del «public school». Estos no son nada fáciles y exigen una inteligencia y una preparación académica bastante buenas. La entrevista trata de asegurar que el niño ofrece buenas esperanzas de aprovechar y conseguir los frutos que se propone el establecimiento. Una vez admitidos en el Colegio, el niño se quedará probablemente hasta los dieciocho años.

Si trato de explicar cómo son estos Colegios, debemos tener en cuenta que menos del 10 por 100 de los niños en Inglaterra asisten a estos Centros, pero su sistema de enseñanza o más bien de educación—porque las dos cosas no son iguales—ha tenido tanta influencia sobre el pensamiento pedagógico, que reviste una importancia extraordinaria, a pesar del reducido número de alumnos que en ellos se educan.

La mayor figura del «public school system» fué Thomas Arnold, Director del Rugby de 1828 a 1824. Era muy devoto y su ideal fué la formación de caballeros cristianos que habían de ser los dirigentes de la vida religiosa, política y social de la nación.

Su objetivo principal era la formación del «carácter», basada en la religión, insistiendo mucho en un nivel alto de la integridad personal. Estaba convencido

de que las cualidades esenciales podían desarrollarse mejor en la vida íntima de un internado. Cada Colegio de este tipo consiste en un número de «casas» o residencias con unos cincuenta muchachos, bajo la dirección de uno o dos de los mismos profesores, que son al propio tiempo «tutores» de los internos.

En los internados, los muchachos podían dedicar su tiempo íntegro (durante los trimestres, naturalmente) a su educación en el sentido más amplio, sin las distracciones del hogar y de la familia. Estarán bien cuidados por personas especializadas, y no serán ni mimados ni abandonados por sus padres. Tendrán que vivir una vida de comunidad, respetando los derechos de los demás y haciéndose respetar, en una vida apropiada a la juventud, con disciplina, sí, pero también con bastante libertad. Conocerán a otros chicos de todas las regiones de Gran Bretaña; y no solamente a los de la localidad. Aprenderán a enfrentarse con todas las situaciones de la vida, y no solamente con los exámenes.

La más importante característica del sistema de Arnold era la disciplina a cargo de los muchachos mayores, o sea los «prefectos», los de la sexta clase, la clase superior. Los menores tenían que aprender primero a obedecer a los mayores, es decir a otros muchachos. Después, poco a poco, y siempre bajo la vigilancia de los profesores y del director (Arnold), iban acostumbrándose a mayor responsabilidad y libertad, dándose cuenta de esta manera de que el poder va siempre acompañado de responsabilidades. Además, para fomentar la idea de la importancia de la colaboración, del esfuerzo en conjunto, se dedicaban sobre todo a juegos en equipo; cada residencia tenía el suyo propio, y también cada Colegio. (Habrán adivinado que el juego de Rugby fué inventado por este mismo Colegio de Rugby—pero ésta es otra historia—.)

En el siglo XIX, cuando los nuevos industriales se hicieron muy ricos y quisieron conquistar para sí, o para sus hijos, un puesto en la sociedad dirigente, el éxito de los métodos de Arnold causó gran impresión. No todos podían obtener plazas en las viejas escuelas para sus hijos, así que fundaron otras nuevas donde se imitaban las prácticas de Rugby; y poco a poco los principios generales de la formación del carácter, el desarrollo de la confianza en sí, el espíritu de cuerpo mediante los juegos, la independencia de acción, etc., fueron aceptados en las nuevas escuelas secundarias de Enseñanza Media. Aunque no son internados, se organizan con espíritu de hogar, mantienen la disciplina los prefectos, organizan sus juegos y asociaciones, sus viajes en grupo y demás actividades para formar el carácter, aparte del plan de estudios propiamente dicho.

Por otra parte, los Colegios han ampliado su plan de estudios: ya no es exclusivamente clásico, sino con todas las materias que se pueden imaginar. Y han perdido mucho de su exclusividad. Casi todos admiten externos, que forman su propia «casa» para la lucha amistosa de los deportes, y también se admiten muchos chicos pobres con becas del mismo Colegio, o becas y subsidios de las autoridades locales o gubernamentales.

Hemos visto las dos corrientes de la educación: ahora unificadas por medio de un examen—el *General Certificate of Education* (Certificado General de Educación)—. Tanto los muchachos de las escuelas secundarias, como los de los Colegios particulares, deben presentarse para este examen si quieren seguir una carrera profesional

o técnica, y muchos de los que quieren entrar en el comercio o en la industria. Es bastante distinto de los exámenes que tienen que sufrir en España.

En primer lugar no son exámenes estatales: son organizados y administrados por las Universidades, actuando en grupos y coordinándose por Comités. Cada materia se examina separadamente en tres niveles: ordinario, avanzado y «para becas». Los candidatos pueden presentarse todas las veces que quieran con tal que hayan cumplido (salvo en algunos casos excepcionales) los dieciséis años. El objeto del examen es asegurarse de la capacidad del candidato para estudios «más avanzados», no solamente demostrar lo que haya aprendido. Es un examen escrito y práctico, pero no hay ninguna exposición oral.

Hemos hablado de los exámenes a los once o a los trece años. Este es el segundo examen de la carrera escolar. No hay exámenes anuales más que los exámenes interiores y particulares de cada escuela, para los fines de la organización de las clases, los cuales no causan preocupaciones entre los alumnos. Pero este examen a los dieciséis o diecisiete años es importante. Decide la futura carrera del muchacho.

Según las puntuaciones de los éxitos obtenidos pueden entrar en una Universidad, pueden empezar sus estudios especializados en las entidades profesionales, como arquitectos o ingenieros, o pueden entrar como aprendices en una fábrica, etcétera. Muchos, y sobre todo los que quieren pasar a las Universidades, se quedarán en la escuela o Colegio hasta los diecisiete o dieciocho años, para irse preparando a la tercera lucha, porque para entrar en una Universidad hay una verdadera lucha.

Aunque las Universidades reciben, cerca del 70 por 100 de sus rentas del Gobierno, han podido conservar por completo su independencia y no hay ninguna intervención política. El Comité Universitario de Subvenciones («University Grants Committee») compuesto casi exclusivamente de profesores y administradores universitarios, recibe el dinero, y lo reparte entre las Universidades como mejor le parece sin ninguna presión gubernamental.

Ahora, cuando se trata de la admisión de estudiantes a las Universidades, esta independencia se muestra en una falta casi completa de unidad. Cada Universidad admite bajo sus propias condiciones.

En el año 1957 había 94.600 estudiantes universitarios. Pero cuando les digo que en la Universidad de Bristol el año pasado hubo 1.500 candidatos para 40 plazas en un departamento, se podrán figurar cuántos candidatos habrá en total.

Oxford y Cambridge gozan de mucho prestigio, tanto por la excelencia de sus estudios académicos, como por su formación social. Como ya saben, cada una es un conjunto de «colegios» («colleges»—palabra distinta—) bajo la dirección unificadora de la Universidad, y con provisión general de laboratorios, etc.

Ahora bien, el candidato para su admisión tiene que probar ante la *Universidad* sus conocimientos mínimos—(lo que hace generalmente mediante el Certificado General)—pero además tiene que ser aceptado por algún *colegio*, en concurso u oposición con los demás candidatos. Se da más importancia a sus dotes de personalidad, de carácter; a sus posibilidades futuras; a su capacidad de convivir con otros, en fin, algo parecido a lo que exigen los Colegios mayores de España.

En principio, y por falta de plazas, se rechazan los candidatos inferiores *antes* de ser admitidos y no al fin del primer año.

La vida académica, o sea oficial, del estudiante está controlada por dos sistemas. Primero el sistema tutorial. Cada estudiante tiene su tutor—cada tutor tendrá un número de estudiantes a su cargo. Este le indica su plan de estudios, de lecturas, de conferencias; discutirá sus trabajos y a veces le dará clases. Estos profesores de los colegios se llaman «dons», o sea, la palabra española que quiere decir, según el diccionario, «persona de eminencia» y las relaciones íntimas y amistosas entre estos «dons» y los estudiantes es una característica de la vida universitaria.

El otro sistema es el de convivencia. Cada estudiante ocupa su cuarto en el colegio un año a lo menos—los becarios que son personas privilegiadas pueden estar tres años—y el resto de los tres o cuatro años en una casa de huéspedes reconocida por el colegio. Tiene que cenar a lo menos cuatro o cinco veces por semana dentro del colegio para mantener contacto con sus colegas, y tiene que estar «en residencia» (como dicen) cierto número de noches de cada uno de los nueve trimestres para ser admitido a los exámenes.

Hemos visto que la vida del chico en el «public school» era muy llena. Pues la del estudiante en una Universidad es muy compleja y variada. Entre estudios, deportes, un sinnúmero de sociedades artísticas, clubs para debates, asociaciones políticas (puramente teóricas), actividades sociales, no le quedará ningún momento libre.

Hace menos de cincuenta años sólo los hijos de familias adineradas podían ir a las Universidades porque costaba mucho, pero hoy en día se puede decir que ningún chico de capacidad quedará excluido de las Universidades por falta de dinero, aunque el concurso para becas es muy duro. Hay becas de los colegios particulares, de las autoridades locales, de los colegios, de las Universidades, del Ministerio de Educación, y de muchas entidades particulares, como Nuffield, I. C. I., etc.

Hemos visto que todos los niños tienen educación obligatoria y gratuita hasta los quince años. Se extenderá cuando haya escuelas y profesores suficientes hasta los dieciséis años, pero entretanto, gran parte de los jóvenes siguen su educación después de salidos de la escuela a los quince años. Por la Ley de 1944 las Juntas locales tienen el deber de proporcionar facilidades para instrucción postescolar. El alcance de este tipo de enseñanza es muy vasto y abarca desde las disciplinas científicas a las actividades de carácter recreativo. Puede dividirse en cuatro grandes grupos: *artes y oficios*—para los muchachos que acaban de rebasar la edad de asistencia obligatoria a la escuela—, *instrucción técnica*—para jóvenes y adultos—, *escuelas de condado*—a las que en su día será obligatorio asistir, con arreglo a un horario restringido, hasta los dieciocho años—, y el llamado *servicio juvenil*.

La enseñanza de *artes y oficios* reviste generalmente la forma de clases nocturnas, en centros dependientes de las Juntas locales. Hay cursos organizados por el Ministerio de Educación junto con diversas instituciones profesionales (como la Institución de Ingenieros Mecánicos). Los estudios terminan con un examen preliminar, y los alumnos que logran aprobar reciben un Certificado Nacional. Luego pueden presentarse para el Certificado Superior que tiene la misma importancia que un título universitario. La mayoría de los patronos permiten a sus empleados jóvenes

la asistencia a los cursos de las escuelas técnicas durante las horas de trabajo, quizás un día por semana.

No hay tiempo para describir al detalle todos los servicios especiales de la educación pública; servicio médico, comidas, leche, vitaminas, etc., para los que los necesiten, provisión de ropa y zapatos; escuelas especiales para niños ciegos, epilépticos, o de otra manera anormales, servicios de consejo y colocación en empleos al salir de la escuela: todos gratuitos para los que los necesiten.

* * *

Una palabra sobre el *Magisterio*. Los maestros no son funcionarios del Estado, sino empleados de las Juntas locales, o de los organismos rectores de los colegios. Reciben salarios adecuados para dedicarse única y exclusivamente a su vocación porque es una vocación para cualquier maestro que merezca el título.

Los maestros de escuela primaria tienen que prepararse en una Escuela Normal, generalmente un departamento de la Universidad, casi siempre un internado. Los de la enseñanza secundaria—sea Institutos o Colegios—, tendrán todos sus títulos universitarios y también su certificado de un departamento de educación.

Para el maestro de cualquier escuela la vida es dura. Además del tiempo que pasa en el aula dando sus clases tendrá que dedicar a los menos otro tanto en las ocupaciones fuera de clase—juegos, sociedades, actividades sociales, etc.—. Por esto es más bien padre, tío, hermano mayor, amigo de sus alumnos y recibe en respeto y amistad, compensaciones que no pueden contarse en libras y chelines. Hace algunos años yo tuve la oportunidad de volver al Colegio donde había sido profesor durante dieciséis años. Estando en Inglaterra de vacación, reemplacé a un colega que estaba enfermo, y me encontré en el ambiente de antes. Aunque era desconocido a todos los muchachos (salvo a mi propio hijo que allí estaba, pero no reveló mi personalidad), me aceptaron como amigo desde el primer momento, y me dio casi un *escalofrío de añoranza* por lo que había dejado atrás...

Por esta razón, me ha causado mucho placer intervenir en este ciclo de disertaciones sobre enseñanza.

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN ITALIA

POR EL

DR. PIETRO ORSINI, S. M.

Dr. en Filosofía, Secretario General de la
Compañía de María

DR. PIETRO ORSINI, S. M.

Nació en Pecetto (Alessandria) en el Piamonte, el 4 de enero de 1920.

Hizo sus primeros estudios en Pallanza, simultaneándolos con permanencias en el extranjero, particularmente en Bélgica. En 1939 termina sus estudios de Magisterio, y al año siguiente el Bachillerato clásico. Posteriormente hace su licenciatura en Filosofía y Letras, consiguiendo su Doctorado en 1940, en la Universidad Católica de Milán.

Dentro de la Congregación marianista ejerció el profesorado en el Colegio de Roma; fué Director en Brusasco y Pallanza, Inspector de los Colegios, y actualmente es Secretario general de la Compañía de María.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN ITALIA

SINOPSIS

INTRODUCCIÓN.

1923. Reforma Gentile: *finalidad, cultura clásico-filosófica.*
Estudio del latín, base de la formación humana.
Obligación escolar hasta los catorce años.
Enseñanza de la religión obligatoria (primera y segunda Enseñanza).
1934. *Todas las escuelas municipales o provinciales bajo la dependencia directa del Estado.*
Las escuelas libres deben obtener el reconocimiento legal para los diplomas.
Sistemas didáctico-científicos: Montessori, Agazzi...
1949. La carta de la escuela: *humanismo moderno.*
Finalidad unitaria: familias, Estado, Corporaciones.
Método activo, centros de interés, actividad por grupos.
Escuela del trabajo.
Orientación profesional.
Escuela del régimen fascista (G. I. L.).
- Nueva reforma: *Encuesta Gonella (general).*
- Encuesta particular y específica.*
Centro nacional didáctico.
Nuevos programas:
- Nuevo humanismo técnico (trabajo y ciencia).*
Características: actividad, libertad, naturaleza.
Método natural.

ESQUEMA DE LA NUEVA ESCUELA ITALIANA (1958).

- Escuela elemental: *método global.*
División en tres ciclos:
Actividad personal, observación, exploración del ambiente, reflexión, expresión, didáctica de las actividades.
- Escuela media: *división en tres ramas: (normal, técnica, clásica).*
Escuela unitaria opcional.
Valoración orientativa.
Abandono del latín en las ramas normal y técnica.
- Escuela superior: *Liceos, Institutos.*
Tradición humanística y cristiana.
Respeto de la persona.
Estudio clásico para "élites".
Método activo, interés.
Empleo de los medios subsidiarios.
- Cursos de especialización, *asignaturas especializadas.*

LA ESCUELA LIBRE EN ITALIA.

En principio, de hecho.

Relaciones con el Estado y las escuelas estatales.

"Pareggiamento" y reconocimiento legal.

Inspecciones del Estado.

Problema de los exámenes, diplomas, títulos.

Educación e instrucción.

Ley constitucional sobre la paridad.

Enseñanza de la religión (católica), obligatoria en primera y segunda Enseñanza.

CONCLUSIÓN.

La Universidad Católica del Sagrado Corazón, emblema de libertad y de catolicismo.

DESARROLLO HISTORICO-PEDAGOGICO-DIDACTICO DE LA ESCUELA
EN ITALIA EN LOS ULTIMOS AÑOS

Grande es, en verdad, el placer que siento al tener que hablar de la *Escuela Italiana* ante un público tan distinguido y tan amable, en esta bella ciudad de Madrid. Por eso, espero me ha de resultar muy fácil y ligero el esfuerzo necesario para resumir en una breve conversación tema tan vasto como es el de la *Educación e Instrucción* en una nación moderna.

No sin motivo aludo a la dificultad que ello ofrece, ya que, precisamente en estos momentos, se está haciendo en Italia el ensayo de una reforma de la Escuela que transformará completamente su aspecto y la hará más sensible y más dúctil a las necesidades de la civilización moderna, al dinamismo de las exigencias actuales, a la imperiosa necesidad de ofrecer a todos los jóvenes sin distinción, una educación y una instrucción que hagan de ellos una individualidad, una personalidad, en este mundo de hoy.

BREVE EXCURSION HISTORICA

Una breve excursión por el campo de la Historia, insistiendo particularmente sobre los últimos decenios, nos permitirá comprender mejor, o más bien, puntualizar la situación en que se encuentra hoy la *Escuela en Italia*.

Como nación, Italia es una de las más jóvenes de Europa. Durante toda la Edad Media y hasta en la Edad Moderna, estuvo dividida en número excesivo de principados o Estados que, a menudo, dependieron completamente de potencias extranjeras. La unidad política no ha acertado todavía del todo a realizar de hecho y a consagrar la unidad de las almas. Diferencias y antagonismos de ideas y de carácter, de finalidades y programas, dividían y siguen dividiendo aún a una parte de sus hijos. No bastó el recuerdo de la antigua grandeza de Roma para suavizar los contrastes y soldar los espíritus y las mentes en un ideal único. Más que algunos Centros de estudio y Universidades famosas, contribuyeron a desarrollar una

cultura común entre el pueblo, los viajes y el comercio de las pequeñas Repúblicas de Génova, Pisa, Florencia y Venecia. Un hecho positivo queda, sin embargo: fueron hombres de letras y de estudios los que predicaron la idea de la Independencia y de la unión de todos los italianos, y la lograron con la intervención del pequeño reino de Piamonte y Cerdeña, hace menos de cien años.

EL PRIMER PLAN DE ESTUDIOS de la nueva Italia fué precisamente el del pequeño reino del Piamonte. La *Ley Casati*, así llamada del nombre de quien la preparó, rigió durante más de sesenta años la suerte de la Instrucción pública en Italia. Preveía un control, más bien genérico, del Estado sobre la escuela. Obligaba a Provincias y ayuntamientos a fundar y organizar escuelas en su jurisdicción respectiva. Admitía en todas partes la escuela libre y privada. Delineaba claramente algunos tipos de Escuela Media y Universitaria. Fijaba la obligación escolar hasta la edad de once años.

REFORMA GENTILE

Un sin fin de perfeccionamientos fueron aplicándose a esta ley, desde el punto de vista de la organización, de la legislación, de la didáctica y de los programas. Por ejemplo, en 1880 el Inspector General Arístide Gabelli organizó la enseñanza elemental. Recordaré en particular la reforma del *Ministro GENTILE* (1932). Esa reforma fué importante y original, sobre todo, respecto a los estudios de Enseñanza Media y Universitarios.

Con ella, Gentile se proponía *modificar* los tipos y la ordenación escolar precedente y *reformular* los métodos y los problemas internos, para *adaptar* la escuela a una cultura más en conformidad con la filosofía idealista. Esta reforma tuvo las cualidades y defectos de dicha filosofía idealista. Revalorizó las escuelas complementarias: la obligación escolar duraba hasta los catorce años de edad.

Se preveían en mayor número los Institutos técnicos y las Normales; y eran mejor adaptados a las necesidades modernas.

La enseñanza de la religión era obligatoria en las Escuelas medias y en los Liceos, además de serlo ya en las elementales.

Los programas estaban magistralmente estudiados y renovados (a decir verdad, demasiado recargados y teóricos), pero otorgaban al maestro o profesor cierta libertad en el desarrollo de las materias de enseñanza.

Todo estaba radicalmente fundamentado en la filosofía idealista, como medio y fin: no era la escuela para el hombre sino el hombre para la escuela. Sólo interesaba el hombre *culto*, o si se quiere, la cultura en sí y por sí. Educación e instrucción se identificaban con la cultura.

La unidad y el carácter orgánico de los estudios medios, universitarios, encontraba nuevo apoyo en el latín. Una formación clásica sólida era necesaria a todos los que aspiraban a estudios superiores; hasta los mismos maestros elementales debían profundizar tal asignatura, porque el estudio de la gramática y de la sintaxis latina era considerado como la base de la formación lógica de la juventud estudiosa, así como el conocimiento del mundo clásico debía constituir el ambiente natural del espíritu y de la mente.

El conjunto aparecía como un sistema perfecto, pero asequible tan sólo para una élite; y no tardó en ser reconocido como menos apto para el número, siempre creciente, de los alumnos de Enseñanza Media.

Desde el punto de vista de la legislación, fueron aumentando las escuelas autónomas (comunales o libres), en leal emulación con las del Estado, pero paulatinamente aumentó enormemente el número de las escuelas administradas directamente por el Estado, o por entidades estatales. En 1934, todas las escuelas comunales o provinciales, mediante una ley, cayeron bajo la dependencia directa del Estado. Si fué tal medida un golpe grave inferido al principio de la libertad de la escuela, prácticamente para muchas escuelas que difícilmente se mantenían en pie, fué un bien.

NUEVOS SISTEMAS Y METODOS

El aspecto pedagógico-didáctico, que parecía haber sido descuidado en el plan inicial de la reforma Gentile, fué, sin embargo, reconocido como muy importante en el correr de los años y fué adquiriendo poco a poco un notable perfeccionamiento. La escuela italiana, sobre todo en su ramo elemental, no tardó en ocupar un puesto destacado en el desarrollo y movimiento de la pedagogía moderna. En parte se lo debe al Gobierno fascista, que quiso revalorizar la formación y educación de la juventud en determinado sentido, fuera y por encima de la cultura clásico-filosófica. (Por lo cual el Ministerio de Instrucción quedó convertido en Ministerio de Educación Nacional.)

En su mayor parte, ello fué debido a los estudiosos y nombres de escuela que vieron en el conocimiento de las leyes psicológicas y en el empleo de nuevos métodos didácticos una ayuda poderosa en su trabajo.

No puede pasarse por alto, a este propósito, el nombre del sistema MONTESSORI, conocido en todo el mundo. Ese sistema, llamémosle verdaderamente científico, de instrucción y de educación, creado en un principio para jóvenes anormales, a quienes se dedicaba la profesora, resultó apropiadísimo también para niños normales. En Italia encontró más dificultades que en otras partes para implantarse, por la tendencia de los maestros y profesores al individualismo y por el temor de una sistematización que tiene todas las formas externas de una standardización. Si hemos de ser sinceros, en Italia encontró más pronta acogida el método Agazzi, que consentía mayor libertad al educador y parecía más espontáneo y natural para los chicos.

De todos modos, muchos maestros, inspirándose en tales sistemas y en otros de origen extranjero—variándolos según la propia inspiración y hasta a veces encuadrándolos en las directrices y en el espíritu del régimen fascista—, hicieron florecer iniciativas y experimentos duraderos, que elevaron a un nivel notable la actuación práctica de la nueva escuela con sus sistemas.

Reconocióse que la cultura clásico-filosófica del sistema Gentile debía hacerse más llana, más humana, más práctica y útil a la masa creciente de los estudiantes. Para eso, era preciso cambiar no solamente los medios, sino también el fin.

LA «CARTA» DE LA ESCUELA

Tocó al Ministro Bottai precisar en la «Carta» de la Escuela, cuanto el fascismo había aceptado de las nuevas tendencias y pensaba utilizar para la nueva educación del pueblo italiano. La «Carta» de la Escuela fué, sobre todo, un enunciado de principios referentes a la estructura, al papel o cometido, y a la función de la Escuela. Cambiaba poco en los programas de estudio precedentes, pero modificaba los medios y el fin.

Al formalismo verbalístico filosofante, sustituía el llamado humanismo moderno. La nueva escuela, tomando como base la tradición humanística, la completaba con una comprensión humana como preparación a una habilidad técnica. Reconocía a la familia el derecho a la formación y educación del hombre;—a las asociaciones profesionales, el derecho a la formación técnica;—al Estado, el derecho a la formación del ciudadano. Pero familia, Estado y corporaciones constituían una unidad irrompible en la escuela.

No se hablaba de política *de la escuela*, sino de escuela de política, formadora del ciudadano. A la G. I. L., es decir (Juventud Italiana del Littorio)—escuela del régimen—, correspondía esa formación de la conciencia del Estado y del ideal político. Pero G. I. L. y Estado era una sola y misma cosa. Así, el Estado se metía a educador y formador al lado de la familia y de las asociaciones profesionales. Se comprende cuán fácil era pasar a sustituirlas pura y sencillamente con daño de algunas de las libertades fundamentales del ciudadano.

Bajo el aspecto práctico y programático, era una novedad importante la «escuela del trabajo», en el 4.º y 5.º año de la escuela elemental. También la escuela media inferior tenía sus cursos de trabajo manual lucrativo (campos, huertos, carpintería, etc.), o artístico y técnico (pintura, escultura, aeromodelismo...), independientemente de las Escuelas técnicas y profesionales previstas en mayor número.

La escuela media inferior tenía, sobre todo, la misión de orientar a los jóvenes desde el punto de vista profesional, abriéndoles la escuela para ellos más apropiada: Liceo clásico o científico o artístico, y también los varios Institutos técnicos o Escuelas para maestros.

No todos los dedicados a la enseñanza aceptaron el principio de la escuela italiana convertida en escuela del régimen..., lo cual fué muy fácil en la escuela media, donde diversos profesores enseñan en una misma clase.

Con todo, hay que reconocer que hubo resultados excelentes en muchos terrenos. Muchas aldeas y pueblos tuvieron sus escuelas. El sistema de la escuela activa se fué generalizando; los centros de interés, el trabajo por equipos, el estudio de la naturaleza en la misma naturaleza, se fueron introduciendo por todas partes con gran facilidad; la nueva didáctica obtuvo resultados maravillosos en la educación y en la formación de la juventud.

CRISIS DE LA GUERRA Y NUEVA ORIENTACION

Sobrevino la guerra con sus diversas alternativas. La escuela italiana no faltó a su deber. Cambiaron los dirigentes, pero no disminuyeron los progresos en el

campo pedagógico-didáctico. Y la seriedad de la escuela fué admirable, por el hecho de que era frecuentada de modo bastante regular en las mismas zonas de guerra.

Los tiempos que siguieron inmediatamente a la guerra ofrecieron problemas muy graves, sobre todo en el terreno formativo-educativo de la juventud. La miseria o la pobreza, la ilusión de una libertad que degenera fácilmente en licencia, el espejismo de un bienestar rápidamente alcanzado sin tantas reservas morales, la esperanza de llegar a ser todos patronos en poco tiempo, la aceptación de ciertos aspectos de la civilización americana transplantada de golpe sobre una civilización diferente, el menosprecio de lo propio y la sobreestimación de lo ajeno, amenazaban trastornar todo el orden social preexistente, pronta y fácilmente. Los periódicos, la radio, el cine y al fin la televisión, presentaron a la juventud un mundo desconocido e ignorado provocando crisis y desbandadas de cierta importancia.

Nuevas doctrinas psicológicas, nuevos sistemas pedagógicos o didácticos, mal comprendidos y peor interpretados, la tendencia a otorgar a los «tests» una importancia muy superior a la verdadera, la convicción creada en algunos de que todo en la escuela italiana debía ser cambiado o renovado, amenazaban muy de cerca el desarrollo y progreso de la escuela misma.

Educadores, pedagogos, maestros y profesores comprendieron que, si no tomaban ellos mismos la iniciativa, quedarían aplastados por los acontecimientos. La prisa es mala consejera. Lo que importaba era frenar para guiar, pensar para hacer pensar, avanzar lentamente pero con decisión hacia el buen camino, para arrastrar a los más. Pusiéronse, por lo tanto, al trabajo en seguida con empeño. Las revistas pedagógicas se multiplicaron, sosteniendo ideas nuevas o nuevos proyectos, o bien reforzando y corrigiendo las tendencias que habían ya empezado a dar buenos frutos.

Se profundizó con esmero el estudio psicológico del niño, del adolescente y del joven. Se reconoció el valor del periódico, del cine (y de la televisión), en su aspecto formativo-educativo-instructivo y se trató de delimitar bien su campo, precisando los peligros evidentes y los ocultos tal vez. Se propugnó la necesidad de acudir todos a solicitar determinados auxilios o subsidios didácticos para simplificar y facilitar el aprendizaje.

En suma, la escuela no fué sofocada por la marea de trastornos que se siguió a la euforia de la paz y de la libertad recobrada. Los varios sindicatos de maestros y catedráticos o profesores, constituidos para la defensa de los intereses de categoría, además de los problemas de la paga, hicieron objeto de sus discusiones asuntos formativos, didácticos, pedagógicos y escolares. Multiplicáronse durante el año y durante las vacaciones de verano, los Congresos de estudio y las reuniones que trataban problemas específicos de la escuela. Hasta la gran Prensa se interesó en el asunto.

NUEVA REFORMA

Por su parte, el Gobierno, remozado en el espíritu y en la forma, comenzó a pensar en una reforma de la escuela. Tocó al *Ministro Gonella* dar el primer paso en 1947. Con espíritu altamente democrático, se hizo una gran encuesta nacional

para recoger, a base de un cuestionario muy complejo que se estableció previamente, la opinión y las sugerencias de todo el que quisiera interesarse en el problema de la escuela.

A base de los elementos recogidos en 1949, se dispuso una segunda encuesta más específicamente técnica y profesional entre los profesionales de la enseñanza. Luego, se ordenó una consulta didáctica, entre hombres de todas las tendencias y de formación diversa, con la colaboración de subcomisiones especializadas, para preparar un proyecto de reforma y de programas, que fué presentado al público en 1952. Sólo en 1956 fué aprobada como ley la parte concerniente a la Escuela Elemental y ya está en vigencia.

Ahora, está en discusión la Ley de Enseñanza Media, pero ya hace dos años 27 escuelas de varios tipos y lugares la aplican. Excesivamente ha durado, no cabe duda, la discusión, con propuestas y contrapropuestas propias de las naciones con vida democrática, pero abrigamos la esperanza de que la escuela italiana saldrá ganando con ella y más perfecta.

Haré lo posible para ilustrar brevemente y resumir los puntos principales de dicha reforma, que es en sustancia un retorno al antiguo sistema.

ESCUELA ELEMENTAL Y SUS CARACTERISTICAS

Comencemos por la Escuela elemental. Tal escuela se inicia a los seis años (después de dos o tres años de escuela maternal), y se subdivide en tres ciclos: uno de dos años y, los otros dos, de tres cada uno. En total, ocho años.

Esta escuela es obligatoria para todos, dado que la obligación escolar, según la Ley, dura hasta los catorce años de edad.

En el Primer Ciclo (de dos años), no se hace distinción alguna de las materias de enseñanza: la escuela aspira a ser guía y ayuda para la actividad personal del niño, que se ejercita en la observación y exploración del ambiente y en la expresión y acción. La enseñanza misma de la Aritmética y de la Geometría está íntimamente ligada con la actividad de observación y de expresión (es decir, a base de cantidades y formas, y realizada mediante mediciones y dibujos). En suma, todas las nociones y capacidades o aptitudes que el niño debe conquistar se concentran y se ordenan naturalmente en torno a aquello que va observando o haciendo. Es clara la aspiración hacia un globalismo bien entendido.

En el Segundo Ciclo (de tres años), el estudio del ambiente y la educación de la forma expresiva y de las diversas actividades, aún manteniendo cierto carácter global, consiente una distinción de materias de enseñanza para ir preparando, con oportuna graduación, el estudio sistemático. El maestro goza de grandísima libertad en cuanto al orden que haya de seguir.

(Recuerdo, incidentalmente, que el mismo maestro sigue a sus alumnos a través de los dos primeros ciclos por lo menos.)

Todo debe basarse sobre el interés, la actividad y la experiencia del niño. El maestro debe estar bien al tanto de los principios de la escuela moderna; nada, pues, de didáctica de la lección, sino más bien didáctica de la actividad escolar, de

sus diversas actividades, ordenadas según los fines educativos, expresadas en una relación de colaboración unitaria entre los alumnos y el maestro. El maestro es libre de seguir un método que se inspire en tales principios. Pero debe esforzarse por hacerse cada día más consciente de su propia vocación, desarrollando sus propias aptitudes y capacidad con el esfuerzo para poner constantemente «al día» el método, la cultura, la psicología y el conocimiento del ambiente.

El Tercer Ciclo (de tres años) es la mayor novedad de la reforma en el campo elemental. Comprende los alumnos de once a catorce años que no tienen intención de continuar sus estudios. De hecho, a esta edad comienzan también los estudios propios de la Segunda Enseñanza. Cerca de 900.000 alumnos, pasados los once años no frecuentaban más la escuela, sobre todo, porque en los pueblos de menor importancia no existían tales cursos complementarios. El Estado se ha comprometido así a establecerlos en todas partes, encargándolos a los mismos maestros. Se trata de una escuela de orientación, de formación y de preparación a la vida social y profesional, que consolida la cultura base, integrándola con un trabajo conforme con las actividades locales.

Este Tercer Ciclo, hasta el presente, está todavía en la fase experimental, y probablemente se incluirá e identificará con el ramo normal de la Enseñanza Media.

Si queremos resumir las *características* de la nueva escuela elemental, podremos decir: tiene un fin educativo individual y social—tiene como base del concepto del alumno, la dignidad de la persona humana—, desde el punto de vista didáctico, parte del mundo *concreto* del niño—solicita el *interés*—desarrolla gradualmente las aptitudes para la observación, la reflexión, la expresión; favorece la naturaleza, comunica la alegría y el gusto de aprender y de hacer y valerse por sí mismo (autocultura-autogobierno).

La división en ciclos tiene una explicación psicológica y didáctica: la edad cronológica no corresponde con la edad mental; por eso en el primer ciclo, a las tendencias hacia el sincretismo corresponde la enseñanza global; en el segundo ciclo, a la progresiva capacidad de análisis corresponde la enseñanza episódica; en el tercer ciclo, a la capacidad de análisis y síntesis corresponde la enseñanza sistemática.

Los resultados de los dos primeros años de prueba de ese sistema son excelentes y demuestran que toda la escuela elemental italiana está en primera fila en el progreso de los tiempos actuales. 4.700.000 alumnos frecuentan la escuela elemental. Cuando la nueva escuela complementaria (III.º ciclo) funcione, un conjunto de más de 6.000.000 de alumnos recibirán formación y educación humana y cristiana en el ciclo elemental.

ESCUELA DE SEGUNDA ENSEÑANZA: SUBDIVISIONES Y CARACTERISTICAS

La Escuela Secundaria o de Segunda Enseñanza está subdividida en Inferior y Superior. La Inferior lleva propiamente el nombre de Escuela Media; la Superior se designa con el nombre de Institutos y Liceos.

La Escuela Media (de los once a los catorce años) dura tres años como anteriormente, pero es más variada en los ramos de estudio y admite la posibilidad del paso de un ramo a otro diferente de aquél con que se empezó, mediante una prueba o examen.

Los ramos previstos son tres: ramo *normal*, ramo *técnico*, ramo *clásico*.

Esta división, que constituye una novedad revolucionaria en Italia, ha dado lugar a muchas discusiones. Los varios ramos tienen un conjunto de asignaturas comunes y sólo una o dos materias diferentes, que son las que caracterizan cada uno de los ramos. Por eso se la llama *unitaria opcional*.

Además de la ventaja prevista de poder pasar de un ramo a otro—según las capacidades y la orientación del alumno—, tal escuela puede subsistir aún en las pequeñas ciudades: para las asignaturas comunes, los alumnos de los tres ramos pueden estar reunidos, con gran economía de fuerza, de dinero y posibilidades más numerosas de elección para los mismos alumnos.

Este proyecto rompe la unidad de la vieja Escuela Media, basado en la enseñanza del latín, introduciendo otro criterio de unidad: el de un grupo de asignaturas comunes, entre las cuales no figura el latín.

De hecho, el ramo *normal* prevé como característica los ejercicios laborales, como preparación a la escuela profesional o a las varias actividades laborales; quizás será el ramo con más alumnos.

El ramo *técnico* prevé como característica una lengua moderna, precisamente el francés, como preparación a los Institutos técnicos y profesionales.

Sólo el ramo *clásico* mantiene el latín como característica y prepara a los varios Liceos. Ese último será el ramo con menos alumnos.

Al lado de la Escuela Media se prevé la *Escuela de Arte* (de los once a los catorce años) y el *Conservatorio de Música* (de los diez a los veinte años).

Los *Liceos* y los *Institutos* (de los catorce a los dieciocho años) son muy variados en sus especialidades.

Del ramo *normal* de la Escuela media se pasa a los *Institutos* profesionales (tres-cuatro-cinco años), que tienen su propio fin.

Del ramo *técnico* de la Escuela Media se puede pasar no sólo a los Institutos profesionales, sino también al Instituto *Industrial* (cinco años), al Instituto *Náutico* (5 a.), al Instituto *femenino* (5 a.), al Instituto *Comercial* (5 a.).

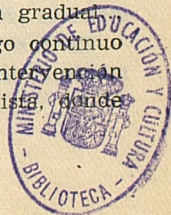
El ramo *clásico* de la Escuela Media prepara directamente al Liceo Magistral, es decir: Escuela normal (5 a.), al Liceo científico (5 a.), al Liceo clásico (5 a.).

La Escuela de Arte prepara al Liceo Artístico (cinco años) o al Instituto de Artes aplicadas (5 a.).

Queda previsto que de cualquier ramo de Escuela media inferior—como también en los dos primeros años de las Escuelas Superiores—, se puede pasar a cualquier Instituto o Liceo, mediante uno o dos exámenes suplementarios.

No es todavía posible formular un juicio sobre la reforma de la escuela de Segunda Enseñanza. El espíritu que la anima es ciertamente digno de alabanza. Es a modo de continuación lógica de la reforma elemental. Tiene muy en cuenta el proceso evolutivo del adolescente. Se atiene a la pedagogía de la persona, por lo que se refiere a la tradición humanística y cristiana. Admite las exigencias más vivas de la educación moderna: realidad y precisión, interés, progresión gradual.

El método sugerido y recomendado es el activo: que prevé un diálogo continuo entre el maestro y el escolar, en el cual se provoca constantemente la intervención del alumno; donde las nociones se aclaran con el esfuerzo de la conquista propia.



se acude a un abundante material didáctico, en el que la observación de la naturaleza es siempre el punto de partida del desarrollo ulterior de la cultura, donde se procura ofrecer un alimento a esa actitud estética en la que toma vida y color la visión y la observación de la realidad, así como los valores expresivos en los cuales se concreta y se compone en íntima armonía tanta parte de la personalidad.

En concreto: las horas de clase quedarán reducidas a veinticuatro por semana, y todas por la mañana, estando comprendidos en ellas los ejercicios prácticos. Sólo la parte deportiva puede ser dejada para la tarde. La duración de cada lección será de cuarenta y cinco minutos.

La enseñanza del italiano vuelve a utilizar un método natural: el conocimiento de la gramática debe conseguirse con el uso y la práctica de la expresión; introducido y desarrollado por el gusto y la costumbre de la lectura. Se recomienda mucho la composición libre.

Por lo que se refiere al latín y a las lenguas extranjeras, se ha reducido mucho el conocimiento de la morfología y de la sintaxis, para insistir sobre la lectura graduada y el conocimiento práctico de material lingüístico; ya no se insiste sobre las traducciones, sino más bien sobre la preparación a la composición libre en esas lenguas.

En los tres últimos años de las Escuelas superiores hay no ya sólo Historia de la Filosofía (como lo quería Gentile), sino también introducción a los problemas filosóficos y a sus soluciones más significativas.

La enseñanza de las Matemáticas, parte de una dirección intuitiva y sólo gradualmente se mueve hacia una dirección más racional.

Las Ciencias Naturales, la Química y la Geografía encuentran en la observación y en los experimentos las bases fundamentales para alcanzar un conocimiento profundo de ellas y la sistematización de los fenómenos biológicos, químicos y geofísicos. (Antes prevalecía el saber teórico y abstracto.)

Asignatura nueva en la Segunda Enseñanza (antes estaba limitada sólo a las clases elementales), es la Educación Civil: con ella se aspira sobre todo a desarrollar el conocimiento de la estructura y de la organización del Estado, de los deberes y derechos de los ciudadanos, esforzándose por crear y educar su conciencia moral. En los Institutos técnicos se dan también elementos de moral profesional.

En suma, en todas las asignaturas, líneas sobrias, reducción a lo esencial, la más escrupulosa atención al desarrollo de la mente y a la experiencia del alumno, llamamiento constante a la actividad del joven y al empleo de los medios subsidiarios indispensables.

La que ha salido ganando de un modo particular es la Escuela Normal. Se le ha añadido un año (cinco en vez de cuatro), respecto al plan anterior; pero sobre todo, la Psicología, la Filosofía, la Pedagogía y la Didáctica, más desarrolladas que antes, están dispuestas en perfecta y orgánica armonía prestándose ayuda mutua. En el último año se atiende particularmente a la preparación profesional y didáctica, caracterizada por el ejercicio que recibe el nombre de «tirocinio» (es decir, ejercicio práctico de enseñanza).

El *Instituto técnico femenino* tiene ahora un fin particular preciso: prepara institutrices destinadas a enseñar el gobierno de la casa y otras que se destinan a

dirigir los ejercicios del trabajo para niñas, pero ha salido ganando también con la mayor importancia dada a la cultura general, muy descuidada en otros tiempos.

Los partidarios del latín como base de la formación humanística—(y existen todavía en discreto número)—aunque hayan perdido la batalla, tendrán al menos el consuelo de saber que las Facultades Universitarias—salvo algunas que se ocupan de estudios técnicos—, estarán abiertas sólo para quienes hayan frecuentado los varios Liceos en que el latín tiene un puesto y un sentido propios. Pero esta limitación de la cultura clásica redundará en ventaja de la escuela misma, por la mejor orientación que han de encontrar todos los estudiantes. Solamente pocos, que serán los más dignos y los mejor preparados, proseguirán los estudios clásicos. Los demás seguirán una vía más ordinaria.

El nuevo humanismo técnico, basado en el trabajo y en la ciencia teórica y aplicada, ha asumido la función más importante en la sociedad de hoy día con la preparación de una profesión adecuada a las capacidades y necesidades de la vida.

Independientemente existen varias Escuelas profesionales. Institutos técnicos e industriales, destinados a formar especialistas mecánicos (como los de Fiat y Olivetti), hosteleros, especialistas de trabajos en madera, en oro, en cuero, tejidos, etcétera..., está prevista en los Institutos profesionales generales toda una extensa gama de calificaciones distintas: en el proyecto se enumeran unas setenta.

No se puede, sin embargo, pasar por alto la institución de numerosos cursos de la tarde para *recalificación* de empleados u obreros. El año pasado, las inscripciones para tales cursos sobrepasaban la cifra de 700.000. Son cursos reconocidos por el Estado y sus diplomas tienen validez oficial.

Y ¿qué decir de las Escuelas de idiomas extranjeros, de Dactilografía, de Estenografía, de Contabilidad, con enseñanza de una sola asignatura especializada?... Son legión, por todas partes. En esto, es muy grande la iniciativa privada.

Puede afirmarse, por lo tanto, que la escuela secundaria italiana se ha adaptado bastante rápidamente a las necesidades y tendencias más modernas, ofreciendo a maestros y escolares un medio de trabajo más apropiado.

ENSEÑANZA DE LA RELIGION CATOLICA

No es posible presentar un cuadro completo de la Escuela en Italia sin aludir a dos problemas particulares: el de la Libertad de Enseñanza (o de la escuela libre) y el de la enseñanza de la Religión.

Cuando la mayor parte de las escuelas eran comunales, el pueblo tenía derecho a escoger la enseñanza de la Religión en la escuela. Fué, sin duda, una atención de la Providencia divina y de la predilección de Dios para con el pueblo italiano. el hecho que Gentile, filósofo idealista, pusiese la enseñanza de la Religión Católica como base de toda la Segunda Enseñanza, lo mismo que en la primera.

En las escuelas primarias la enseñanza de la Religión Católica está encomendada al maestro, único educador en su clase, y que sigue a sus alumnos en todo el curso. Rara vez el párroco u otro sacerdote lo sustituyen en esa función. En general, hay media hora de Religión cada día.

En las escuelas secundarias la Religión Católica se enseña una hora por semana a los jóvenes de once a dieciocho años. Dicha enseñanza corre a cargo de sacerdotes, religiosos o seglares aprobados por la autoridad eclesiástica.

¿Es de sentir que esa asignatura no figure entre las materias de examen? A veces pierde en importancia y valor ante las familias y los alumnos. Todavía muchos educadores prefieren ese principio: la enseñanza de la Religión es muy distinta de las otras asignaturas. Evidentemente en los Institutos religiosos la Religión ocupa siempre un puesto de honor y a ella se dedica fácilmente una hora cada día.

ESCUELA LIBRE O PRIVADA

Hemos dicho ya que antes casi todas las escuelas eran libres, o sea provinciales comunales o privadas. Sólo en el año 1934 el Estado absorbió todas las escuelas comunales y provinciales. Las privadas—sobre todo de Segunda enseñanza—, continuaron funcionando, pero con dificultades y trabas cada vez mayores.

El Fascismo soportaba mal la resistencia puesta por la enseñanza católica de las escuelas libres, al deseo de hacer toda la escuela cosa del partido; pero tuvo que tolerar las escuelas católicas porque no tenía ni profesores ni aulas para sustituirlas.

Luego, el número de escuelas estatales se duplicó y triplicó. En cambio, la escuela libre se desarrolló lentamente y hasta perdió su supremacía y mayoría numérica en Segunda Enseñanza.

En el año 1955 se contaban en Italia:

Grado preparatorio: 4.018 escuelas estatales contra 10.857 escuelas privadas (religiosas o seglares).

Escuelas elementales: 35.764 escuelas estatales contra 3.000 escuelas privadas (casi todas religiosas).

Escuelas Medias infer.: 1.127 escuelas estatales contra 1.234 escuelas privadas (casi todas religiosas).

Escuelas de habilitación profesional: 1.655 escuelas estatales contra 329 escuelas privadas (los dos tercios religiosas).

Escuelas técnicas y profesionales: 382 escuelas estatales contra 92 escuelas privadas.

Institutos técnicos: 309 escuelas estatales contra 173 escuelas privadas.

Escuelas femeninas: 38 escuelas estatales contra 50 escuelas privadas.

Gimnasios y Liceos clasificados: 360 escuelas estatales contra 375 escuelas privadas (los cuatro quintos dirigidas por religiosos).

Liceos científicos: 137 escuelas estatales contra 115 escuelas privadas (la mitad dirigida por religiosos).

Escuelas normales: 176 escuelas estatales contra 349 (casi todas religiosas).

Los alumnos que las frecuentan son, sin embargo, más numerosos en las escuelas del Estado, porque, en general, cada una de las clases tiene numerosas secciones.

La nueva Constitución de la República Italiana (art. 33), dice a propósito de la escuela: «El arte y la ciencia son libres, y libre es también la enseñanza. La República dicta las normas generales para la instrucción y establece escuelas del

Estado para todos los órdenes y grados. Las entidades y los particulares tienen derecho a crear escuelas e Institutos de educación, sin cargas para el Estado...» Sin insistir más y sin explicar cómo se llegaron a formular los párrafos citados, resulta claro que la Constitución reconoce los Principios fundamentales de libertad de enseñanza.

En la práctica, la sofoca quitando a la escuela libre los medios de subsistencia y dictando normas demasiado particularistas y duras para los centros privados. Las libertades de que se goza son en realidad muy reducidas por las graves obligaciones a que dichas escuelas están sometidas. (Hablo en particular de la Segunda Enseñanza.)

La Enseñanza Privada para lograr el «pareggiamento» (equivalencia) con la Escuela del Estado, o el reconocimiento legal, debe someterse a repetidas inspecciones del Estado, para poder conceder diplomas y títulos en nombre del Estado. Necesitan Profesores Regulares, es decir, habilitados para la enseñanza, lo que es más que el doctorado en las Universidades.

Los programas escolares son establecidos por el Estado y se impone el atenerse estrictamente a ellos para los exámenes. En cualquier momento el Estado puede enviar a un Inspector para controlar la marcha de una escuela reconocida y que él considera como delegada. Los exámenes que confieren un diploma y hasta los escrutinios para el paso de una clase a otra superior son presididos por un comisario del Estado. El Bachillerato y otros exámenes equivalentes se pasan ante una comisión de profesores del Estado. (Un solo profesor de la Escuela libre está en la Comisión.)

Añadamos que el Estado no da un céntimo para el sostén o desarrollo de las escuelas libres: deben buscar por sí mismas los medios de subsistir; es más, las considera al igual que las asociaciones comerciales; y de los Colegios exige un impuesto sobre los beneficios. Lo cual quiere decir que una escuela privada o religiosa debe buscar sus medios de existencia en las familias de los alumnos exclusivamente.

Si algunas exigencias son útiles para mantener la escuela libre a un nivel elevado de cultura y formación, otras reducen y delimitan excesivamente su libertad, en perjuicio de los derechos naturales de los ciudadanos y de las familias, reconocidos, sin embargo, por la Constitución italiana.

Hay que reconocer que, en general, las escuelas del Estado funcionan muy bien. La elección, cuando es posible, por razones económicas, sólo se presenta desde el punto de vista *educativo*: el Estado se preocupa sólo de la instrucción; las escuelas católicas ponen el problema educativo y formativo como base y propedéutica a la instrucción. Así, a costa de grandes sacrificios, el pueblo frecuenta bastante la escuela libre y católica, para lograr esa educación y formación que el Estado parece olvidar: la quinta parte de los alumnos de Segunda Enseñanza frecuentan la escuela libre.

Además, el Estado no puede suprimir la escuela libre. Pagar a 10.000 profesores, y a muchísimos más maestros, preparar miles y miles de nuevas aulas, cuando ya no acierta a hacer frente a las necesidades del presupuesto anual, sería un peso enorme para el ya harto reducido presupuesto de la Instrucción. Así irán las

cosas hasta que el mismo pueblo llegue a comprender el valor de la libertad escolar, de esa libertad completa sobre la que, hace tan sólo muy pocos años, ni se atrevían a escribir en Italia.

Ahora, por fortuna, las cosas comienzan a cambiar. No sólo se publican protestas sobre los principios constitucionales quebrantados por el Estado en daño a los individuos, sino que se han creado uniones de Institutos y de familias que reclaman y luchan por sus derechos. Todo se basa sobre la paridad financiera de la escuela libre frente al erario público (es el punto más sensible para el pueblo) y sobre la independencia de principio en los programas y exámenes. Cuando el Estado reconozca la libertad de los padres para escoger según su conciencia el tipo de educación que quieren dar a sus hijos y pagar a los profesores de dichas escuelas, será más fácil alcanzar completamente las otras libertades de pensamiento y de fe que son las fundamentales en la vida humana. A bien decir existe un proyecto de ley constitucional sobre la paridad de las escuelas libres: pero es una ley muy discutida y no perfeccionada.

CONCLUSION

Creo poder afirmar que la escuela en Italia va por buen camino. El aspecto didáctico está bien y no teme la comparación con los países más aventajados. Los textos escolares de todo tipo son muy estimados incluso por los extranjeros. Los programas están al día y adaptados a las necesidades de la época. La cultura, sobre la cual se insistía tal vez demasiado, sin dejar de concedérsele importancia, da un amplio margen a la formación técnica que prepara para la vida y el trabajo.

Los principios de la Religión Cristiana y Católica se enseñan a los alumnos desde su infancia hasta los dieciocho años.

Los maestros y profesores están generalmente bien orientados.

Las escuelas secundarias de todo orden, con sus ocho años de estudios favorecen una buena formación general y humana; por eso el Bachillerato permite directamente la entrada en la Universidad sin otra preparación.

Queda siempre un peligro: el de ver disminuir paulatinamente la libertad de enseñanza, con la pérdida de ciertos derechos naturales que se reserva el Estado, por el momento, a título absoluto. Cuando un Gobierno protege y favorece a la Iglesia (como es el caso de Italia), no se estima ni se comprende todo el valor de la libertad de pensamiento y de enseñanza: sólo la lucha y las dificultades nos la hacen amar y perseguir.

Es preciso, pues, guardar intactos los principios de esta libertad.

Actualmente los cristianos activos trabajan mucho para que se mantengan y sean reconocidos todos los derechos del hombre y de la familia en lo tocante a la educación.

Prenda importante y realización de felices augurios es la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán. Después de casi treinta y cinco años de luchas y esfuerzos, ocupa un puesto muy importante entre las Universidades de Italia. No cuenta más que 5 Facultades universitarias (se espera fundar este año una sexta: la de Medicina, que se establecería en Roma), pero el número de estudiantes asciende a 6,000.

Es una Universidad libre y católica: el pueblo italiano la aprecia sobremanera y hace muchos sacrificios para sostenerla. Son ya por millares las obras sociales que se han formado en sus muros. Su influencia sobre la nación se deja sentir por todas partes, en todas las esferas y en todas las actividades. Sus estudiantes son los mejores en todos los concursos; muchos ocupan ahora cátedras universitarias importantes.

Dios quiera que el espíritu que la anima desde hace tiempo dirija y vivifique los esfuerzos que hace en Italia la escuela para formar hombres dignos de contribuir a *un mundo nuevo*, pacífico y más conforme con los principios del Evangelio.

* * *

Presentamos sinópticamente un resumen de las diversas modalidades de enseñanza Primaria y Media en Italia y una exposición de los criterios que presiden la elección de métodos y planes de estudios.

ESCUELAS PRIVADAS (LIBRES)

	Núm. de Escuelas Colegios		Núm. de alumnos	
	no reli- giosos	religiosos	no reli- giosos	religiosos
b) Escuela elemental	749	2.251	61.027	253.292
c) Escuela media única	456	778	29.846	87.168
Preparación profesional	136	192	15.462	20.335
Escuela Técnica e Instituto profesional	59	33	2.992	2.133
d) Instituto técnico agrario	11	4	1.079	371
Instituto comercial de geometría	85	49	14.181	5.984
Instituto técnico industria	20	1	5.000	194
Instituto técnico náutico	3	—	291	—
Escuela femenina	25	25	2.415	2.164
Gimnasio y liceo clásico	117	258	7.653	24.019
Liceo científico	53	62	3.473	5.952
Instituto para maestros	82	267	8.596	25.685

N. B. b) Desde los 6 a los 10 años

c) » » 11 » 13 »

d) » » 14 » 18 »

ESCUELAS, ALUMNOS Y PROFESORES (estatales y libres)

	Escuelas		Alumnos		Maestros y profesores	
	d. Estado	privadas	d. Estado	privados	d. Estado	privados
a) Escuelas de grado preparatorio ...	4.018	10.875	313.659	738.391	8.122	19.706
b) Escuela elemental ...	35.764	3.000	4.299.992	314.319	164.412	10.819
c) Escuela media única ...	1.127	1.234	351.974	117.014	28.319	11.954
Escuela e Instituto profesional:						
Preparación ...	1.655	329	392.249	35.795	31.132	3.997
Escuela Técnica e Instituto profesional ...						
	382	92	57.383	5.026	5.253	951
d) Instituto técnico:						
Instituto agrario ...	36	15	7.100	1.450	623	220
Instituto Técnico comercial de geometría ...	183	134	108.653	20.165	7.476	2.239
Instituto Técnico industria ...	89	21	30.936	5.254	2.286	505
Instituto técnico náutico ...	21	3	6.707	291	633	48
Escuela femenina ...	38	50	8.253	4.479	726	728
Educación clás. científ. magist.:						
Gimnasio y liceo ...	360	375	106.328	31.672	8.795	3.083
Liceo científico ...	137	115	35.676	9.425	3.159	1.391
Instituto magistral ...	176	349	72.963	34.281	6.193	4.074
Educación Artística:						
Escuela e Instituto de arte ...	64	9	11.013	546	825	119
Liceo art. Acad. Bellas Artes ...	10	6	2.732	958	326	133
e) Conservatorio e Inst.° de música.	13	34	2.615	3.537	725	439
N. B. a) desde los 3 a los 5 años						
b) » » 6 » 10 »						
c) » » 11 » 13 »						
d) » » 14 » 18 »						
e) » » 10 » 20 »						

NUEVA ORDENACION ESCOLAR

I.—Escuela materna: de los tres a los seis años.

II.—Escuela elemental: de los seis a los catorce años.

Primer Ciclo: dos años.

Segundo Ciclo: tres años.

Tercer Ciclo: tres años.

Total ocho años.

III.—Escuela media: preparación a los cursos superiores de los once a los catorce años.

a) Ramo normal: trabajo (Tercer Ciclo elemental).

b) Ramo técnico: lengua extranjera.

c) Ramo clásico: latín.

d) Escuela de arte aplicada.

IV.—Escuela Superior:

A) De los catorce a los dieciséis años tiene fin por sí.

1. Escuela técnica comercial.

2. Escuela técnica femenina.

3. Escuela técnica industrial.

4. Escuela técnica agraria.

B) De los catorce a los dieciocho años tiene fin por sí y prepara para la Universidad.

1. Instituto técnico industrial.

2. Instituto técnico náutico.

3. Instituto técnico femenino.

4. Instituto técnico agrario.

5. Instituto técnico de geometría.

6. Instituto técnico comercial.

7. Liceo para maestros.

8. Liceo científico.

9. Liceo clásico.

10. Liceo artístico.

11. Escuela de arte.

V.—Conservatorio de música: de los diez a los veinte años.

ESCUELA PRIMARIA

(Relaciones entre los varios ciclos)

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Relaciones didácticas	Enseñanza global (en relación a materias y contenido ambiental). Primeros análisis y síntesis en relación al estudio del leer, escribir, calcular.	Enseñanza episódica (en relación a las sistematizaciones de las materias). Enseñanza comparada (en relación a la forma didáctica). Estudio de la región (en relación al contenido).	Enseñanza sistemática según las materias (sistematización terminal de la cultura episódica). Aplicación sistemática del ritmo de la lección activa.
Relaciones disciplinares	Organización de las actividades del niño a base principalmente de juegos (proceso de adaptación).	Organización de las actividades escolares para el gradual pasaje desde el gobierno heterónomo al gobierno autónomo (interioridad de la norma mediante responsabilidades y trabajos libres).	Organización de la escuela sobre la base de autonomía de gobierno y de trabajo. Progresiva actuación del autogobierno integral (disciplinar y didáctico).
Relaciones formativas	Promoción del desarrollo del alumno mediante la adquisición de los instrumentos de la cultura (leer, escribir, calcular) y la formación de los fundamentales hábitos en relación a la vida moral y al comportamiento civil y social.	Promoción del desarrollo integral del alumno mediante el descubrimiento de los primeros horizontes de la cultura y una disciplina fundamental de la voluntad y del carácter.	Promoción del desarrollo integral del alumno mediante una esencial formación de su personalidad en la primera conquista del carácter moral, en la posesión de una elemental pero orgánica cultura general y de una primera orientación en la elección del propio empleo en la vida.

ESCUELA PRIMARIA

(Relaciones entre los varios ciclos)

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Relaciones psicológicas	Desde el sincretismo a las primeras distinciones reflejas. Coincidencia del aprender con el hacer. Desde el egocentrismo a los primeros pasos hacia la sociabilidad y el sentido de responsabilidad moral. Desde el juego al trabajo heterónomo.	Progresiva capacidad de análisis. Gradual liberación de la fantasía. Inicial autonomía del saber en relación al hacer. Intereses objetivos. Desarrollo del sentido moral y social. Capacidad de distinguir el trabajo del juego y de colaborar a un trabajo común (social).	Descubrimiento del yo. Intereses racionales, morales y religiosos. Primeros conflictos de la naciente personalidad y reflejos psicológicos de las perturbaciones en la esfera sexual. Capacidad de trabajo autónomo.
Relaciones ambientales	Experiencia global del ambiente local. Observación de algunos animales y plantas del lugar. Pequeñas colecciones.	Exploración del ambiente local próximo. Anotación de los elementos físicos, biológicos y antrópicos del lugar. Descubrimiento de las primeras correlaciones. Colecciones de historia natural.	Estudio sistemático del ambiente próximo por el estudio analógico de los otros ambientes. Pequeña estación meteorológica. Formación de un pequeño museo de historia natural. Colección de productos mercantiles. Colección de historia local.
Relaciones de los programas	Programa repartido según las actividades. Iniciación al ritmo: O. R. E. (observar, reflexionar, expresarse). Cultura preponderantemente instrumental.	Programa dividido según las experiencias y materias (gradual e individualización) Cultura preferentemente episódica para descubrir los problemas insertos en el ambiente.	Programa repartido en años y materias (enseñanza sistemática). Cultura sistemática elemental o de base.

«EL METODO DE LA INVESTIGACION DIRIGIDA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS EN EL BACHILLERATO»

Por el Profesor D. MANUEL SALES BOLI

Desde los últimos años del siglo pasado la enseñanza de las Matemáticas ha ido experimentando una evolución notable en las naciones que van a la cabeza de la civilización. La evolución comenzó en Alemania y luego siguió en Inglaterra y Norteamérica.

Al principio, la tendencia fué presentada en forma intuitiva y práctica, a fin de facilitar su comprensión para las inteligencias de los niños de los primeros cursos de Bachillerato, pero luego se pretendió algo más: poner a los alumnos en condiciones para que, por un trabajo colectivo, orientado por el profesor, redescubrieran las relaciones matemáticas que han de aprender, pasando de receptor pasivo a agente activo.

Así aparecieron los métodos heurísticos, cuyo secreto consiste en disponer series de preguntas y ejercicios en cadena, cortos y sencillos, fáciles de resolver por los alumnos, de manera que cada uno prepare la solución del siguiente y de este modo el propio alumno llegue a descubrir la propiedad o regla sobre la que se trabaja.

La dificultad del método consiste en la preparación de estas cadenas de investigación. En revistas y trabajos particulares se han señalado algunas de ellas sobre determinados temas, que suelen ser los más apropiados para esta clase de exposición, pero hasta el presente no ha aparecido ningún trabajo en el que se exponga la aplicación sistemática de estos métodos a lo largo de un curso completo.

El profesor Sales Boli, que ha venido aplicando en sus clases estos métodos desde 1933, ofrece en este libro sus experiencias personales, proyectadas sobre un primer Curso de Aritmética y serán objeto de publicaciones posteriores los demás cursos de nuestro Bachillerato.

Consta de dos partes fundamentales: una teórica, en la que se exponen los fundamentos psicológicos y pedagógicos del método; y otra práctica, desarrollada en unidades temáticas y ejercicios, siguiendo el Cuestionario oficial del nuevo plan del Bachillerato.

El libro del Profesor Sales Boli, forma parte de nuestra Colección de «Guías Didácticas» para Enseñanza Media.

Precio del ejemplar: 50 pesetas

Pedidos a:

“REVISTA ENSEÑANZA MEDIA”

LA EDUCACION
MORAL EN LAS
ESCUELAS JAPONESAS

POR

MR. CHARLES MASAKAGE MATSUOKA, S. M.

Profesor del Liceo «Gyosei Gakuen»
(Estrella de la Mañana) de Tokio

PROF. CHARLES MASAKAGE MATSUOKA, S. M.

Nació en Tokio (Japón) el 4 de noviembre de 1915.

Hizo sus primeros estudios y el Bachillerato en el Colegio marianista "Estrella de la Mañana" en la capital nipona.

Pasó después a la Casa de Formación Marianista, en Nagasaki, donde obtuvo los diplomas correspondientes a las secciones de Literatura oriental y Ciencias Exactas, al mismo tiempo que el Magisterio.

En la Sorbona de París completó sus estudios, en la Facultad de Letras.

Ha sido Profesor en los Colegios de su país: Nagasaki, Osaka y Tokio, con el cargo de Director de Enseñanza primaria en la "Estrella de la Mañana" de esta última ciudad.

Precio del ejemplar: 50 pesetas

Refúndase en

"REVISTA ENSEÑANZA MEDIA"

LA EDUCACION MORAL EN LAS ESCUELAS JAPONESAS

Voici une vue brève de l'évolution de l'éducation morale au Japon.

En 1868, le gouvernement institue officiellement un système d'éducation basé sur une séparation de la religion et de l'Etat. En fait, il tendait à baser l'éducation nationale sur les idées shintoïstes, support du régime du MIKADO. Cependant les écoles privées donnaient librement une éducation religieuse conforme à leurs tendances.

Mais en 1900, une loi gouvernementale instaure une laïcisation complète et interdit strictement toute instruction et toutes cérémonies religieuses dans les écoles, même à titre facultatif. Il s'agissait directement des écoles d'Etat et des écoles publiques, mais les écoles privées devaient se soumettre à cette réglementation pour être reconnues légalement. Les résultats de cette législation entraînèrent une véritable décadence morale.

Aussi en 1936, le gouvernement se vit forcé de spécifier que la loi de 1900 ne visait qu'à interdire l'enseignement doctrinal ou la célébration d'une religion non officielle. Il insistait par contre sur la nécessité de cultiver les sentiments religieux et de former la personnalité d'une éducation morale dans le cadre traditionnel. Dans l'appendice de cette nouvelle loi, le gouvernement stipule simultanément le caractère neutre de l'école et l'obligation d'une éducation religieuse. Cette prise de position qui, en admettant la nécessité d'une éducation morale, évite en même temps d'accepter une religion déterminée et persuade de cultiver des sentiments religieux très vagues, a beaucoup d'analogie avec la position officielle actuelle. De nos jours aussi l'école officielle est privée de véritables bases philosophiques et religieuses pour une éducation morale.

En 1945, après la deuxième guerre mondiale, le Ministère de l'Education publique corrige l'instruction de 1900, et permet la pratique de l'éducation religieuse dans les écoles privées.

D'après cette nouvelle loi, les différents mouvements religieux sont très actifs dans les écoles privées et connaissent beaucoup de succès. Voici une statistique des écoles privées religieuses au Japon:

Ecoles bouddhistes:	659	chrétiennes:	840 (y compris les éco. cath)	shintoïstes:	93
Université de 4 ans	10		22		2
Université de 2 ans	1		47		1
Collèges (High School)	77		106		5
Ecoles moyennes					
(Middle School)	68		116		6
Ecoles primaires	1		33		1
Jardins d'enfants	410		445		45
Autres	85		71		32

Les catholiques aussi font des progrès remarquables. Actuellement 114 institutions scolaires catholiques (par ex. des Congrégations religieuses) existent dans tout le pays: 545 écoles (Instituts universitaires:2, Université de 4 ans:6, Université de

2 ans: 13, Collèges: 74, écores moyennes = middle school: 79, écoles primaires: 47, jardins d'enfants: 302, autres: 22).

Quelque sept milles professeurs éduquent presque 110.000 étudiants et élèves. le nombre des professeurs et maîtres catholiques est de 2.400, celui des étudiants catholiques a plus de 11.000.

Dans ces écoles, tous les étudiants reçoivent le cours officiel de la religion. Tout de même, nous rencontrons des obstacles dont je vais vous entretenir.

1.^o Le premier est celui de l'écolage. Le système de l'instruction obligatoire est très développé dans ce pays: L'Etat dirige des écoles remarquablement outillées et où la scolarité est gratuite jusqu'à l'école moyenne. Au contraire, l'école privée doit vivre de l'écolage et ne peut pratiquement recruter ses élèves que dans la classe aisée. Il en résulte que les meilleurs élèves, s'il n'ont pas d'argent, ne peuvent aller à l'école privée. Les enfants catholiques, qui sont plutôt pauvres ne peuvent entrer dans une école catholique. Le danger est donc que l'école privée recrute ses élèves parmi les enfants fortunés qui ont échoué aux examens d'admission des écoles officielles, ce qui fait baisser le niveau des études.

2.^o Au Japon, les titres universitaires jouent un grand rôle social. Mais les examens d'admission à l'Université étant très sévères, toute l'activité scolaire des Collèges est tendue vers ce but: arriver à l'Université. Cela crée un climat défavorable à une véritable éducation religieuse et morale considérée comme une perte de temps.

Voyons la situation à Tokyo.

Dans cette capitale, il y a 147 Universités groupant 264.110 étudiants et étudiantes. Parmi ces Universités, l'Université de Tokyo (appelée autrefois l'Université impériale) héritière d'une longue tradition, est la plus connue. Aujourd'hui encore, dans le pays démocratisé, cette Université garde sa place privilégiée et donne accès aux meilleurs postes soit de la profession soit de la diplomatie. Naturellement sa porte d'entrée est très étroite. Chaque année, les meilleurs candidats du pays s'y présentent. Le taux des admissions est de un sur 15 ou 20. Les candidats malchanceux se préparent à la prochaine session d'examen, on les appelle «Guerriers».

Voici le pourcentage des candidats:

Guerriers durant une année	47 %
» durant deux ans	16 %
» durant trois ans	3 %
» durant cinq ou six... ..	rarement
qui viennent directement des Collèges	34 %

Bien que dans les autres Universités, le nombre des «guerriers» soit moins élevé, les admissions restent difficiles et les candidats s'astreignent à une préparation intellectuelle exigeante. Le Collège lui-même est choisi en fonction de la préparation à l'Université et s'ouvre par un examen sévère. Dans l'esprit des parents aussi, la possibilité d'accès aux hauts écoles prime souvent les considérations de formation religieuse et morale. On peut donc dire que l'organisation sociale entrave l'éducation morale. Consciemment ou inconsciemment la formation morale et religieuse des jeunes gens est négligée. Je ne veux point nier cependant l'intérêt des japonais

pour une éducation totale de la personnalité. Mais je dois le laisser de côté, car je traite de la tendance actuelle qui existe dans la pensée et dans le système social de ce pays. On pourrait dire que l'âme japonaise a un sens religieux. Mais quelle religion pourrait-elle se donner qui n'ait pas ses propres principes et son organisation sociale?

Aujourd'hui on insiste beaucoup sur la formation morale dans les écoles. Cette insistance vient surtout des parents et des hommes politiques.

Les parents craignent les signes de décadence qui se manifestent par l'augmentation de la criminalité juvénile. Ils ont cependant tendance à se décharger entièrement sur l'école du soin de la formation de leurs enfants.

Le Ministère de l'Education publique envisage d'introduire une formation morale à l'école. Personne n'est opposé à cette éducation morale, et tout le monde même affirme sa nécessité. Mais le plan gouvernemental suscite des craintes. Comment se fera cette formation? Cette éducation étatique ne va-t-elle pas entraîner de nouveau le pays à la catastrophe?

Comme je vous ai dit au début, récemment la diète japonaise a accepté une réforme de loi qui permet aux écoles privées d'instituer une section de religion à titre de cours officiel. Ce nouveau courant se heurte, ici aussi, à une double opposition:

1) Opposition d'une part de ceux qui ne conçoivent qu'une éducation religieuse shintoïste et qui ont peur de ressusciter ainsi l'éducation militariste qui a entraîné le Japon dans la guerre.

À défaut de principes religieux, les éducateurs japonais possédaient avant 1945 une échelle des valeurs basée sur le shintoïsme et la mystique du régime du MIKADO. Le message impérial du MEIJI (Kyoiku-Chokugo) sur l'éducation en était la norme. Il est douteux que dans les écoles publiques ou d'Etat, où l'enseignement d'une religion déterminée est interdit, et où l'on ne peut qu'élever des sentiments religieux, on puisse donner une éducation morale. Selon cet enseignement, l'ETAT était autorité souveraine et l'Empereur incarnait l'autorité politique et morale. Les militaristes, les impérialistes ont été jusqu'à diviniser l'Empereur qui n'était en soi que le symbole de l'unité nationale. Sous ce régime de «formation morale» le pays a perdu toute sa liberté non seulement dans le domaine de l'éducation, mais encore de la croyance. Depuis ces expériences amères, la crainte subsiste qu'un enseignement moral, officiel et obligatoire, soit inspiré d'une philosophie moderne ou chrétienne et expose ainsi le pays à la dictature d'une coterie nouvelle.

2) Opposition d'autre part du courant athéiste qui s'est infiltré dans le corps professoral.

Selon une enquête du Ministère de l'Education publique faite en 1955, sur 178 Collèges officiels,

30 ne s'occupent pas de religion.

40 pensent que l'éducation religieuse porte à la superstition.

10 estiment que la religion nuit au progrès de la vie sociale.

Cette enquête montre que dans les écoles d'Etat ou publiques beaucoup de professeurs ont des préjugés contre la religion ou sont indifférents. «Nemo potest dare

quod non habet». Il manque aux gens qui s'occupent actuellement d'éducation, une saine compréhension de la religion.

Après la guerre, l'ancien système de morale du peuple japonais qui a été défendu par la régime impérial a été nécessairement renversé. Tous les japonais ont acclamé la «Démocratie» et fanatiquement cherché la «Liberté» dans tous les domaines. Depuis, plus de dix ans se sont écoulés. Aujourd'hui le Japon se développe surtout dans le domaine économique et, on pourrait dire, la vie japonaise est bien équilibrée. Mais on commence à faire attention à l'existence persistente de l'anarchie dans la vie morale. Pour détruire, il suffit d'une bombe atomique; mais pour reconstruire il faut des énergies plus efficaces.

Conformément au nouveau système d'éducation, on a introduit des cours de sociologie pour former les enfants à devenir de bons citoyens. L'influence de ces cours sur l'éducation morale des enfants est restée faible. La délinquance juvénile augmente de jour en jour. Au mois d'août dernier, le Ministre de l'Education publique a décidé d'expliquer clairement la nécessité de l'éducation morale dans les écoles publiques. Pour cela il a déclaré aux journalistes qu'il introduirait l'éducation morale comme cours obligatoire et régulier dans toutes les écoles publiques. Mais cette intention du Ministère de l'Education publique n' a pas été acceptée avec faveur par les japonais. En effet, comme je vous j'ai expliqué plus haut, il y a des oppositions parmi les éducateurs et les intellectuelles. Non pas qu'ils nient l'importance de l'éducation morale, mais ils disent que la morale doit être pratiquée dans la vie quotidienne, qu'elle ne peut s'enseigner abstraitement comme une matière ordinaire. Toutes les matières scolaires sont en effet occasion de formation morale. L'éducation morale doit continuer aussi à la maison et à travers toute la vie.

On met en avant aussi le principe de Pestalozzi «La vie elle-même éduque». Malheureusement il nous semble que personne ne peut donner de solution concrète pour réaliser l'éducation morale dans et par la vie quotidienne. Ces gens sont des idéalistes qui «laissent faire» et croient que la nouvelle morale est en train de naître spontanément parmi les jeunes, d'une manière autonome. Cette réaction libérale est compréhensible. Les gens ont souffert de l'autorité gouvernementale et ils ont aujourd'hui des raisons pour insister sur l'esprit d'autonomie et d'indépendance. Ils sont donc sceptiques, vis-à-vis de toute autorité et surtout en éducation.

Par conséquent, la morale ne peut être absolue et universelle pour eux. Au contraire, elle devient changeante selon l'époque et les circonstances. Il n'y a donc plus de stabilité morale. On trouve ce triste phénomène non seulement parmi les opposants à la décision du Ministère de l'Education, mais aussi, d'une manière générale, dans la mentalité du Japon actuel. Presque tous pensent que la morale n'a pas de relation avec l'Existant absolu. Ils lui dénie son caractère de norme fondamentale et universelle, et ne lui conservent que son caractère social: régulation des relations d'égal à égal. Pour eux le fondement de la morale est la liberté individuelle limitée par le respect de la liberté d'autrui.

Sur ce point, le Dr. Tanaka, président de la cour suprême du Japon, insiste pour une éducation, fondée sur une philosophie synthétique, uniforme et religieuse pour parer aux défauts de l'éducation actuelle. «Après la guerre, dit-il, on sent profondé-

ment la nécessité de la démocratisation de l'éducation. Depuis, une réforme fondamentale soit dans les contenus, soit dans le système de l'éducation est en progrès. Mais on est très au vague sur les problèmes fondamentaux: qu'est-ce que l'éducation, qu'est-ce que la démocratisation? Et les idées de vérité et même de paix parce qu'on ne les comprend pas clairement, ne persuadent pas les gens... Bien que le but d'une éducation soit de former l'homme, on s'attache pas aux questions fondamentales: quelle est la signification et quel est le but de l'homme? Qu'est-ce que l'homme...?»

En conclusion, je dois vous avertir sincèrement qu'au Japon, la plupart des jeunes gens sont encore en proie à la confusion spirituelle et morale. Il reste beaucoup à faire à ce sujet. Ce n'est pas une simple question de politique, cela ne pourra pas se résoudre par une loi.

La première chose et la plus importante, c'est que les professeurs sont au courant sur les problèmes fondamentaux de l'éducation morale. Le Ministre de l'Éducation essaie de prendre un nouveau système pour élever et savoir le niveau des professeurs des écoles publiques. Il ordonne aux directeurs de noter les points des professeurs ou maîtres. Les professeurs seront divisés en cinq classes par le degré de ces notes. Cela pourrait servir à plusieurs buts. Mais cela n'aura pas de force sur l'éducation morale.

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN NORTEAMERICA (U. S. A.)

POR EL

DR. WILLIAM FERREE, S. M.

Dr. en Filosofía y Jefe de Instrucción
de la Compañía de María, Ex-Rector
de la «Catholic University» de Puerto Rico

R. P. DR. WILLIAM FERREE, S. M.

El R. P. William Ferree, es Jefe de Instrucción de la Compañía de María (Marianistas), Asistente del Superior general de la misma, y Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Washington.

Nació en Dayton (Ohio) el 4 de noviembre de 1905.

Hizo sus estudios de Teología en la Universidad de Friburgo (Suiza).

Fué Director de la Escuela Normal de Mont St-John (U. S. A.) y Rector de la Universidad Católica de Puerto Rico.

Ha publicado diversos libros sobre Acción Católica y cuestiones sociales y trabajado activamente en resolver los nuevos problemas que presenta la educación en la actualidad.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN NORTEAMERICA (U. S. A.)

SINOPSIS

1. *Orígenes históricos y principales direcciones nacionales.*
2. *Desarrollo de la principal organización general: enseñanza primaria, secundaria, superior: estadísticas.*
3. *Variedad de sistemas educacionales: humanístico, técnico; estatal, privado; gratuito, remunerado; legalización y reconocimiento de las instituciones; intervención académica y estatal.*
4. *Exámenes de ingreso y fin de carrera, colación de grados, certificado profesional; papel del Estado en la fijación del nivel cultural.*
5. *Métodos y técnicas; puntos fuertes y débiles; peligros.*
6. *Preparación del profesor y requisitos profesionales; contrato académico y ascensos; remuneración; situación social del profesor.*
7. *Reciente evolución en las prácticas educacionales, generalmente hoy en vigor; instrumentos para la valoración y mejora de ellas.*
8. *Comparación entre la misión del Estado y las instituciones privadas de educación en Norteamérica.*
9. *Actuales tendencias en la organización y prácticas educacionales; comparación con el pasado y las normas en vigor en otros países; posible adaptación a los sistemas europeos de educación.*

I

ORÍGENES HISTÓRICOS.—DESARROLLO

La educación norteamericana de nuestros días refleja, en algunos aspectos, los rasgos característicos de sus orígenes. Desde sus comienzos fué exclusivamente de inspiración y organización local.

Las primeras instituciones de educación tenían un carácter religioso. En la Nueva Inglaterra puritana, donde el Calvinismo fomentaba la fusión del gobierno civil con el religioso, las escuelas confesionales estaban sostenidas por el Municipio y la instrucción dada en ellas tenía con frecuencia carácter obligatorio.

En las colonias del Centro, especialmente en Pensilvania, ningún grupo religioso predominaba; así, cada Iglesia levantaba y organizaba sus propias escuelas, según sus necesidades, quedando el poder civil totalmente ajeno a la administración escolar.

En el Sur, particularmente en Virginia, no existía el problema religioso y por eso no se levantaron escuelas de carácter confesional. Los niños ricos de estas colonias eran educados dentro de la misma familia o en pequeñas escuelas sostenidas por ella, y con frecuencia marchaban a Inglaterra para sus estudios. Los más po-

bres tenían que contentarse con el aprendizaje de un oficio o a lo más con asistir a las llamadas «pauper schools».

Durante el siglo XVIII, al decrecer la influencia de la religión y debilitarse los lazos que unían a las colonias con Inglaterra, se produjo una evolución gradual hacia formas más peculiares de educación, en los Estados centrales y del Norte, y al mismo tiempo una decadencia de la misma en los del Sur.

Con la Independencia y la formación de la nacionalidad, la educación sufrió de momento en gran escala. Los cincuenta primeros años de existencia nacional fueron de transición, de las escuelas confesionales a las escuelas del Estado.

El período de 1825 a 1850 fué de dura lucha, entre los que preconizaban la enseñanza estatal y los que querían mantener la tradición de los primeros tiempos. Hacia 1860 el sistema de escuelas públicas quedaba sólidamente establecido, aunque las escuelas privadas y confesionales mantuvieron su existencia.

Después de la guerra civil y la «Reconstrucción», la «High School» americana experimentó un gran desarrollo, cambiando su programa tradicional y humanístico por una especie de bazar («super mercado») de educación, al cual el «Smith Huges Act» de educación profesional (1917) añadió secciones de artes y oficios, y de economía doméstica (escuelas del hogar).

Al mismo tiempo, las Universidades del Estado comenzaron a desarrollarse hasta llegar a las grandes instituciones de nuestros días. De este modo la enseñanza estatal fué la fuerza dominante en la educación norteamericana. Pero la enseñanza privada continuó sus esfuerzos, y en la actualidad el 14 por 100 de los alumnos de primera y segunda enseñanza cursan sus estudios en centros privados, la mayor parte de ellos escuelas católicas parroquiales y «high schools» diocesanas.

En la enseñanza superior, los dos tercios de las Universidades y la mitad de la población estudiantil están bajo la dirección de entidades privadas.

Estadísticamente la enseñanza privada comprende 12.000 escuelas primarias, 4.000 centros de enseñanza secundaria y 1.200 universitarios.

Esta magnífica contribución del esfuerzo privado, junto con el carácter peculiar del origen y desarrollo de la educación, tal como lo acabamos de ver, tiene como consecuencia que todo el sistema educativo de los Estados Unidos, incluida la enseñanza oficial, está descentralizado y que su administración es local.

El principal rasgo característico de la educación norteamericana, el más notable quizá, es el cambio progresivo de un programa único tradicional y humanístico, iniciado en la época colonial, al programa «supermercado» de nuestros días.

El fin fundamental de la escuela, en general, no es el de transmitir al estudiante un cuerpo de conocimientos recibidos del pasado, sino darle acceso a toda clase de formación, con miras al porvenir y la oportunidad de elegir, entre las diversas enseñanzas, las más conformes a sus necesidades aptitudes.

II

DESARROLLO Y ORGANIZACION GENERAL EN LA ACTUALIDAD

Una consecuencia del localismo y la descentralización antedichos es que la organización de la enseñanza en los Estados Unidos es completamente diferente de la de Europa continental y de la de los países inspirados en normas europeas.

Las distintas clases de la enseñanza humanística y técnica han evolucionado a través de los años, hasta constituir una institución única. La típica y extendida «High School» ofrece todas las formas de enseñanza, bajo el mismo techo, y el estudiante puede escoger el programa que más le convenga para su porvenir.

Con este sistema unificado se ha desarrollado una organización casi general. En todos los Estados la primera y segunda enseñanza comprende un período de doce años, de los seis a los dieciocho. La antigua organización era de ocho años de enseñanza primaria y cuatro de enseñanza secundaria.

Ahora se tiende a que la primera enseñanza dure sólo seis años, seguidos de tres en el «Junior High School» (una especie de Enseñanza media), y de otros tres en el «Senior High School». En general, el sistema de la escuela católica se inclina a conservar el régimen tradicional.

Terminado el período de la «High School», se siguen cuatro años para la obtención del bachillerato americano, y los alumnos llegan así a sus veintiún años. Los dos primeros cursos se dedican a la enseñanza humanística general; en los dos últimos se especializan en alguna materia o asignatura cultural o profesional.

Otros estudios tales como Derecho, Medicina, Farmacia, requieren haber cursado parte o todo el bachillerato (College).

Toda Universidad norteamericana exige como base los cuatro años del bachillerato. A éstos hay que añadir prácticas en escuelas profesionales y en las «Graduate Schools».

Muchos Centros, particularmente de las zonas agrícolas, mandan a sus jóvenes para graduarse a Universidades más importantes, sin pasar por las «Graduate Schools».

Hay que hacer notar que el bachillerato americano no constituye un grado de enseñanza secundaria, sino un mero escalón universitario. En un año de estudios uinversitarios se toma el título de «Master of Arts» o «Master of Sciences», que se considera equivalente a la licenciatura en Europa. Para obtener el grado de Doctor, bastan dos o tres años más.

Es requisito ordinario, para poseer el «Masterate» y el doctorado, realizar una investigación de cierta originalidad que habrá de publicarse.

En general, los títulos académicos y los grados americanos requieren la asistencia regular a las clases. Nadie es admitido al examen final mientras no haya seguido los cursos correspondientes.

Fijemos ahora nuestra atención brevemente en algunas estadísticas recientes y notaremos que hay 111.000 escuelas públicas de enseñanza primaria: 26.000 instituciones oficiales de enseñanza secundaria. Añádase a esto unas 12.000 escuelas primarias privadas y cerca de 4.000 de segunda enseñanza.

Existen 650 Centros de enseñanza superior bajo el control público o oficial y 1.200 libres o privados.

El régimen de la enseñanza en Norteamérica atiende a casi 36 millones de jóvenes, de los cuales 30 millones y medio están bajo el control oficial y el resto asisten a los Centros privados.

Según los distintos géneros de enseñanza: hay más de 26 millones de alumnos en primera enseñanza; unos siete millones en la secundaria y dos y medio en la

superior. Hay un total de 227.000 matriculados en las «Graduate School» (Sección universitaria para graduarse).

El número de profesores norteamericanos asciende a 1.390.000, de los cuales 700.000 están empleados en las escuelas primarias; casi 400.000 en los Centros de segunda enseñanza o «High Schools» y 183.000 en los de enseñanza superior.

Adviértase que el sistema americano tiende a que los profesores o maestros se dediquen única y exclusivamente a la enseñanza, en contraste con lo que ocurre en algunas naciones europeas.

En cuanto a la enseñanza propiamente católica, he aquí algunos datos: en 1956 había 12.700 Centros de enseñanza, de ellos 254 universitarios. Están atendidos por unos 135.500 profesores, ocupados exclusivamente de la enseñanza; en esa cifra se incluyen los 9.000 sacerdotes, cinco mil religiosos no sacerdotes y 93.000 religiosas.

La matrícula de estudiantes fué de 242.000 en los Centros universitarios; de 672.000 de enseñanza secundaria y de 3.550.000 de enseñanza primaria. Añádase a esto los 2.300.000 niños que reciben instrucción religiosa en los tiempos libres que les deja la escuela pública u oficial.

Como ya hemos señalado, hay solamente un sistema de educación americana: la preparación para la vida. En Estados Unidos no existe un equivalente propio del sistema europeo, con la distinción radical entre primera y segunda enseñanza. La misma institución ofrecerá enseñanzas preparatorias para la Universidad, con cursos técnicos y comerciales, así como los generales encaminados a formar al estudiante para la vida social y ciudadana.

Se da mucha importancia al sistema de «dirección individual» que encauza al muchacho desde la escuela elemental, pasando por la secundaria hasta llegar a la Universidad, y que trata de encaminarle hacia el programa que mejor se adapte a sus cualidades y a sus planes para el porvenir.

Los cambios de plan, por parte del estudiante, incluso después de haber pasado cierto tiempo en una u otra forma de educación, pueden hacerse por medio de un trabajo complementario, antes de ingresar en la Universidad. Los que han obtenido el diploma de segunda enseñanza, sin haber hecho el curso preparatorio para la Universidad y que cambiando después de idea, quieren hacer estudios universitarios, disponen de un amplio sistema de clases nocturnas de adultos.

También existe un examen por medio de Tests de «desarrollo educativo general» para aquellos que durante sus estudios de enseñanza secundaria no demostraron la debida aptitud; el resultado de esas pruebas, si es positivo, se admite generalmente como valedero para ingresar en el College o Centro universitario.

Probablemente el sistema americano de conceder títulos y autorizar instituciones de enseñanza, es incomprensible para los europeos a causa de su concepción más rígida de la misión del Estado en la educación.

Los Centros oficiales se crean por medio de la legislación local o estatal, y los privados reciben del Estado el título de «Corporaciones no lucrativas». Este título da a la institución existencia legal y le concede la exención tributaria. El derecho a cursar estudios de primera y segunda enseñanza se otorga mediante informe

de la Inspección del Estado y para la enseñanza universitaria por autorización de las asociaciones privadas regionales del país.

Existen siete «asociaciones» de este tipo y garantizan los derechos académicos de una institución al admitirla como miembro, después de una inspección y un examen serio ante el Comité visitador compuesto por los directores de la asociación.

Incluso las Universidades del Estado deben someterse a este procedimiento si quieren tener validez académica en la nación y que sus exámenes de grados sean aceptados universalmente. Esto sí que es incomprensible para los europeos.

Es más, una Universidad del Estado puede perder sus derechos, si no alcanza el nivel y crédito de las asociaciones privadas, y para recobrar su validez académica, tendrá que atenerse a lo que la asociación regional le exija.

Estas normas no se basan en ley alguna normal; es sencillamente una práctica común a todas las instituciones educativas y a la mayor parte de las profesiones, que no aceptan título académico ninguno que no proceda de un Centro «acreditado».

Los programas federales se atienen también generalmente a los de estas instituciones «acreditadas». Las no acreditadas pueden conseguir que sus graduados sean admitidos, sometiéndolos a un nuevo examen para probar su competencia.

Toda institución acreditada realiza una especie de «autovigilancia» y renueva su validez cada diez años, mediante un examen ante los miembros de su asociación. De ello depende que continúe dentro de la asociación o deba someterse a prueba, si no es expulsada por no estar a la altura requerida.

La inspección sobre la escuela primaria es ejercida por funcionarios del Estado o de las instituciones privadas, según el caso. Los inspectores privados colaboran estrechamente con el departamento estatal, pero no están directamente sometidos a él.

Ni el Estado ni las asociaciones privadas intentan elaborar totalmente el programa educativo. Más bien establecen un «minimum» de normas a base de las cuales, la misma institución o las agrupaciones de instituciones afines pueden elaborar sus propios programas.

Esto se acéntúa aún más en el campo de la enseñanza superior, donde cada institución es completamente autónoma; elabora sus propios programas y sus reglamentos académicos en conformidad con los fines específicos que se propone y las necesidades de la región en que se halla situada.

Las «asociaciones» en cuestión, nunca marcan los objetivos. Más bien exigen que cada institución o Centro los exponga claramente y luego por sus propios medios los realice cumplidamente.

Así pues, no se puede decir que haya un «programa americano» referente a la enseñanza. Cada sistema escolar y, en la enseñanza superior, cada institución es completamente autónoma y resuelve sus problemas según sus propias iniciativas.

Esta gran libertad y la variedad de enseñanzas, da motivo para que aumente el porcentaje de los jóvenes que en el país siguen la enseñanza superior. En 1870 sólo el 2 por 100 de los muchachos asistía a la Universidad. En 1900 subió al 5

por 100; en 1930 al 12 por 100; en 1940 alcanzó el 15 por 100; en 1950 el 20 por 100 y actualmente rebasa el 27 por 100.

La ayuda a los estudiantes en forma de becas y reducciones de honorarios en las Universidades del Estado hacen accesibles los estudios para cualquiera que tenga las dotes y capacidad requeridas en la enseñanza superior. Es evidente, sin embargo, que un buen número de jóvenes bien dotados pierden la oportunidad de hacer estudios universitarios por otras causas que las económicas: costumbres locales, situación familiar, el poco gusto para el estudio, el matrimonio precoz, etcétera. Hay un deseo general de encontrar los medios adecuados para evitar la pérdida de estos talentos.

III

INGRESO Y EXAMENES FINALES

El ingreso en la Escuela primaria depende de la edad y hay un noventa por ciento de niños americanos que empiezan dicha enseñanza a los seis años. El paso de un grado a otro se verifica mediante los exámenes que la Escuela organiza y generalmente quien decide es el mismo Profesor de la clase. Algunas instituciones tanto estatales como privadas acostumbran a celebrar exámenes comunes para sus grupos, pero no es sistema corriente y tiende a desaparecer.

El ingreso en la segunda enseñanza «High School» se efectúa al final de la enseñanza elemental. El paso de un curso a otro se realiza mediante el examen de asignaturas, año tras año. No hay exámenes generales al terminar la enseñanza secundaria con excepción de unos cuantos Centros que hacen una selección más esmerada.

El testimonio del éxito es el diploma de la High School y el certificado acreditativo en que se detalla el género de cursos que se han seguido y el acierto alcanzado en los mismos.

El ingreso en el centro universitario, «College» se verifica principalmente a base de esos certificados acreditativos de la «High School», pero hay tendencia progresiva a añadir un examen de ingreso. «College entrance examination». En todo caso cada Centro establece sus propias normas de aceptación aún cuando se emplee un examen común.

Hay Centros que admiten únicamente el 5 por 100 de los graduados con nota más alta en la «High school.» Según las circunstancias, admitirán alumnos que se hallen en la mitad superior, y aun a cualquiera de los que terminaron la «High school» con éxito.

En el caso de emplear pruebas comunes, algunos Centros que hacen una selección más esmerada admiten solamente a los cinco o diez primeros. Otros Centros admiten un porcentaje superior, según los fines y las circunstancias.

Los diplomas y el pase a la clase superior depende enteramente del Centro. No hay requisito alguno por parte del Estado ni necesidad de convalidación oficial.

En la enseñanza secundaria, la «High school», el Profesor y el Director del Centro deciden de la competencia del alumno al final de los estudios. En los Centros universitarios hay una Junta que dictamina y concede los diplomas.

Estos diplomas tienen su validez, no por la convalidación oficial sino por el crédito de los Centros de enseñanza de donde proceden.

Además de las siete agencias acreditativas regionales ya mencionada, existen otras constituídas por diversas profesiones. La actual tendencia es unificarlas bajo la dirección de las asociaciones regionales.

El ingreso en las Escuelas profesionales y especiales se realiza mediante el diploma correspondiente, excepto para las que se relacionan directamente con el bienestar público, como la medicina, derecho, etc., donde se lleva a cabo mediante un examen oficial, dirigido por una Junta. Esta habitualmente representa a la profesión correspondiente más que al Estado, pero tiene sanción estatal para sus trabajos, de tal modo que es ilegal la práctica de la profesión en cuestión, si no se ha obtenido el pase en el examen oficial ante la Junta anteriormente señalada.

IV

MÉTODOS Y TÉCNICA

Es evidente, después de lo dicho, que cada Escuela, y en un nivel más alto, cada Centro universitario, debe elaborar sus propios métodos y su técnica a la luz de su ideal pedagógico. Sin embargo hay una sorprendente uniformidad a través de todo el sistema norteamericano. El libro de texto es quizá la institución que más contribuye a mantener una cierta uniformidad en el contenido de los cursos.

Pero el modo de conseguirlo es típicamente americano. El texto está enteramente en manos de las editoriales privadas que, evidentemente, sólo pueden tener éxito económico en la medida de la venta de sus ediciones. Por lo mismo están constantemente alerta para tener sus publicaciones al día y en conformidad con los últimos avances pedagógicos; por tanto, los que consiguen mayor éxito son los que aciertan a reflejar mejor todas las inquietudes del campo educativo.

Una vez adoptados, esos textos expresan o concretan, por unos cuantos años el contenido de los cursos allí donde son empleados.

La escuela americana en general hace un uso más frecuente de los métodos intuitivos y de laboratorio, así como de las excursiones al campo y de una participación más activa de las instituciones civiles y económicas de lo que se estilaba en las Escuelas de Europa.

El empleo asiduo y racional de las bibliotecas influyen también mucho en los métodos de la educación americana. Todo Centro docente acreditado posee una buena biblioteca; algunas son de un valor extraordinario. Los Profesores completan sus enseñanzas por la frecuente consulta de dichas bibliotecas, y el resultado es que la formación americana depende mucho menos del trabajo memorístico que la formación europea.

El período de formación es algo más largo que en Europa, lo que da tiempo para adquirir una mayor madurez social. La Escuela típica americana presta mucha mayor atención a las actividades circunesculares que la Escuela clásica europea.

Una notable diferencia entre el sistema americano y el europeo consiste en que la jornada escolar del primero se realiza, en cuanto es posible, por la mañana y

en las primeras horas después de mediodía. En la enseñanza primaria se da un buen espacio de tiempo para el almuerzo; no así para la segunda enseñanza, que sólo dispone de media hora para una ligera refección en la cafetería del Colegio o Centro, sin que haya propiamente recreo.

La jornada escolar comienza generalmente a las ocho de la mañana, y de ordinario termina a las dos o dos treinta de la tarde, con los intervalos antes indicados. Cada clase dura cuarenta y cinco o cincuenta minutos, con cinco de descanso, para permitir el cambio de Profesores. No existe ya en ningún Colegio americano de Enseñanza Media el clásico recreo entre clase y clase.

Terminadas éstas, siguen las actividades circunescolares, pero con un carácter deliberadamente formativo, que no es una mera distracción extraña al terreno escolar.

Comparemos ahora la Escuela americana con la europea, y más de cerca con la española. Creemos que la primera realiza un trabajo más personal por parte del muchacho, con una mayor intervención también por parte de la familia del mismo.

Es cosa corriente que la clase dure en España más de una hora, con objeto de que el estudiante dedique una parte del tiempo al estudio de la lección correspondiente. Luego suele haber un rato de recreo en los patios del Colegio, entre clase y clase. Así la jornada escolar es prolonga hasta horas avanzadas de la tarde, y los Profesores tienen un trabajo muy largo, en gran parte, de escaso rendimiento formativo.

En el sistema americano las dos actividades no profesionales, estudio y recreo, se consideran como asunto de la familia y del propio estudiante. Pero hay que hacer notar que la vida familiar americana está también organizada de modo muy distinto al europeo. La jornada laboral americana es muy intensiva, y arreglada de tal manera que toda la familia pueda reunirse hacia las cinco o cinco y media de la tarde.

La comida principal que se toma habitualmente entre las seis y las siete de la tarde permite luego dedicarse al estudio o a la distracción un buen número de horas disponibles hasta el acostarse. Debe tenerse en cuenta sin embargo que este sistema se está haciendo menos efectivo y favorable, con la aparición de la televisión, que amenaza con acaparar las horas que antes se dedicaban al trabajo nocturno.

Otra de las grandes diferencias entre ambos sistemas de educación, lo hemos señalado antes, al hablar de la importancia que se da en América a los trabajos de laboratorio y experimentos, en el campo de la Segunda Enseñanza. El ideal americano es que cada estudiante, solo o en pequeños grupos, realice sus investigaciones personales y experimentos prácticos para ilustrar la materia correspondiente. A este objeto dispone siempre del instrumental suficiente y adecuado, a pesar de los gastos que ello supone para los diversos Centros.

La disciplina americana es también bastante distinta de la europea. No existe un rigor tan extremado para los detalles de ir en fila o guardar silencio en los desplazamientos. Se tiende a que el muchacho se comporte en la Escuela del mismo modo que las personas educadas lo hacen en su trabajo ordinario, en las reuniones públicas y en la vida corriente de sociedad.

En los ambientes católicos donde el sentido de la disciplina tiende a la forma-

ción de la conciencia, en general, los Centros funcionan normalmente bajo el signo de una libertad bien concebida. Pero en las Escuelas oficiales, especialmente donde hay un porcentaje de muchachos socialmente desorganizados, procedentes de recientes emigraciones o de minorías aun no asimiladas, el sistema de la disciplina liberal ha conducido a verdaderas dificultades estudiantiles, v. gr. en la ciudad de Nueva York.

¿Cuáles son las desventajas y peligros del sistema americano? Ante todo, la gran libertad de elección que se concede al estudiante, lleva a éste a la solución más fácil y no a la más útil y en conformidad con sus dotes y aptitudes.

Es difícil juzgar esta tendencia con toda precisión. Las críticas sobre el sistema americano son muy acerbas, pero los mismos educadores americanos reconocen también que el porcentaje de buenos estudiantes que se deciden por los programas de mayor dificultad no es inferior al de los demás países. Por otra parte, una inmensa mayoría de los que se han decidido por los caminos más fáciles, probablemente, en otras naciones, no se dedicarían al estudio.

En los Estados Unidos la Escuela obliga hasta los dieciséis o diecisiete años, y en algunos Estados hasta los dieciocho años. Naturalmente no puede esperarse que toda la población escolar tenga la capacidad necesaria para un formación intensiva y difícil durante este largo periodo de escolaridad.

Otro punto gris en la educación americana es que su disciplina liberal parece predisponer a la desorganización del sistema de la Escuela pública. Las tendencias secularizadoras han debilitado poco a poco el fondo moral tradicional de los muchachos.

En las Escuelas católicas en que el sentido moral se ve continuamente sostenido por sus maestros religiosos, esa dificultad no tiene todavía el relieve que apunta en aquellos ambientes en que la delincuencia juvenil ha adquirido los caracteres de una preocupación nacional.

CAPITULO VI

LA PREPARACION DEL PROFESORADO Y SUS REQUISITOS

Una de las mayores dificultades en un organismo de educación que matricula más del noventa por ciento de los niños en la Escuela elemental, más del setenta y cinco por ciento en la Escuela secundaria, y más del veinticinco por ciento en los Centros universitarios, es evidentemente la de proporcionar profesorado para una empresa tan vasta.

Las últimas cifras, de hecho, indican que la población escolar ha alcanzado el veinticinco por ciento de la población *total* de la nación.

A pesar de esta dificultad, los requisitos para la preparación del profesorado han ido aumentando continuamente a través de los años. En 1910, el Profesor de enseñanza primaria era un recién salido del «High school», pero hoy el requisito medio para el profesorado, tanto de primaria como de educación secundaria es de unos tres años de Universidad, además de los doce años de educación primaria y secundaria. Sin embargo varían muchísimo en cada Estado, la mayoría de los cuales tiene que

conceder un certificado provisional para poder encontrar Profesores suficientes para sus escuelas.

La mayoría de estos certificados provisionales, sin embargo, se conceden con la condición de que la preparación continúe durante los años que preste servicio en los Centros hasta cumplir con los requisitos del Estado. Casi todas las Universidades americanas ofrecen uno o dos cursillos de seis semanas durante el verano. Estos cursillos de verano no están planeados a base de conferencias, como en Europa; forman parte del horario de la Universidad, y los estudios hechos durante estos cursillos se hacen valer para la obtención del título. Algunos Estados exigen que, a intervalos frecuentes, todo su profesorado titulado le den pruebas de llevar adelante estudios profesionales, y así poder mantener su antigüedad. Muchos de estos estudios se hacen durante los cursillos de verano.

Para el profesorado universitario se requiere por lo menos la Licenciatura, y para el profesorado que confiere grados, se requiere normalmente el Doctorado.

Las condiciones de contrato y de ascenso cambian de Estado a Estado, y en el sistema privado, de Escuela a Escuela. Normalmente se estipula un salario mínimo con aumentos, según la preparación profesional y el tiempo de servicio. En las Universidades se concede una recompensa adicional por la calidad de la instrucción, la actividad profesional, la investigación y las publicaciones, y por los servicios destacados.

Los salarios pagados a los Profesores y Administradores varían muchísimo. Muchos Estados exigen un salario mínimo de 1.800 a 2.400 dólares al año para los principiantes con título de «Bachelor». Después de diez años de servicio, estos Profesores reciben, de ordinario, de 3.200 a 4.000 dólares al año. En 1953-54, el salario medio para los Profesores de las Escuelas estatales de los Estados Unidos era de 3.605 dólares. El pago en las Escuelas privadas ordinariamente es algo inferior, pero últimamente se va nivelando esta desproporción. El salario máximo de los Inspectores de los Colegios de las grandes ciudades y de los Rectores de Universidades oscila entre 15.000 y 40.000 dólares al año, pero hay que confesar que rara vez se alcanza la cima de esta escala.

Ahora todos los Estados conceden retiro por el cual el Profesor percibe una pensión después de un período de servicio, y muchas instituciones privadas están estableciendo programas de ayuda social. Los maestros pertenecen a una organización profesional u otra; la más importante es la «National Education Association», que en 1954 tenía quinientos cincuenta mil socios.

¿Cuáles son los problemas especiales de la educación en el momento en los Estados Unidos? Uno de los mayores es el crecimiento. A través de los últimos once años la población escolar ha ido creciendo continuamente, y aun espectacularmente, a consecuencia de matrimonios más jóvenes, por más amplios ideales de familia, después de la Segunda Guerra Mundial. A esto es debido el que tenga que aumentar la organización de la educación secundaria rápidamente, después de haber aumentado la organización de la primaria durante los últimos nueve o diez años, y pronto llegará a las Universidades, donde hay una preocupación considerable al enfrentarse con esta «oleada» de estudiantes.

En 1955-56, por ejemplo, hubo un aumento de un millón trescientos mil alumnos

sobre el año anterior, y en 1956-57 hubo un mayor aumento: un millón setecientos cincuenta y cuatro mil alumnos. Actualmente el veinticinco por ciento de toda la población de los Estados Unidos está en las instituciones escolares, y este porcentaje va en aumento, con una presión extraordinaria sobre el reclutamiento de Profesores y sobre las facilidades físicas para la educación.

Una secuela de este problema es el creciente interés por parte de la industria americana hacia la educación, especialmente la educación superior. Casi todas las corporaciones e incluso un número crecido de empresas particulares consideran como lo más normal reservar cierto porcentaje de las ganancias para dotar en una forma u otra al sistema educativo, particularmente a la educación privada y a la enseñanza superior. El gesto reciente de la «Ford Foundation» en dar quinientos millones de dólares a Universidades libres, Escuelas de Medicina y Hospitales, es un ejemplo espectacular de esta orientación.

Actualmente hay una aguda discusión sobre dos aspectos de la educación americana. En primer lugar, se preguntan si en la educación primaria, se presta atención suficiente a las disciplinas fundamentales de lectura, escritura y aritmética, y después si en la educación superior se obtiene un resultado adecuado en la formación científica y técnica.

El primero de estos temas de la polémica es el resultado de la actividad crítica normal del pueblo americano hacia un sistema de educación que ellos mismos controlan; el segundo tema viene de los recientes éxitos tecnológicos de la Unión Soviética y de la creencia de que este éxito se debe a la educación técnica y científica obligatoria de una buena parte de los jóvenes de esa nación.

Aunque todos los educadores y dirigentes públicos están de acuerdo en que se necesita un mayor refuerzo de la educación técnica y científica, debido a la creciente necesidad de la sociedad americana, están también de acuerdo en que esto no se debe llevar a cabo a costa de la formación humanística, como parece hacerse en la Unión Soviética.

Una prueba de esta preocupación del pueblo por la enseñanza se encuentra en la reciente «conferencia de la Casa Blanca» sobre educación, que tuvo lugar en Washington, así como la conferencia tenida a continuación acerca de la educación superior, también patrocinada por el Gobierno Federal. Estas conferencias agruparon a educadores y dirigentes de industria y de la vida pública, para discutir no sólo los problemas educativos del momento sino también la posibilidad de aumentar la actividad federal en el campo de la educación. Hay un sentimiento general de que las cargas de la educación sobrepasan los recursos de las comunidades locales. Por otra parte los impuestos sobre la propiedad son bastante estables, y la fuente más saneada de ingresos públicos es el impuesto sobre la renta, que casi exclusivamente va al Gobierno Federal. Sin embargo, agencias educativas, tanto locales como estatales e incluso todo el sistema de educación privada no han querido aceptar la ayuda federal por temor a su intervención. Ninguna solución inmediata al problema se manifiesta por el momento, y la discusión probablemente seguirá hasta que se encuentre una solución.

Un reciente suceso espectacular en la educación americana es el esfuerzo creciente de integrar los blancos y los negros en las Escuelas del Estado en el Sur.

Aunque los titulares de los periódicos fueron ganados por una opinión desfavorable, el hecho es que esta integración ha ido progresando por algún tiempo, e incluso en el Sur hay más noticias favorables que adversas. El sistema educativo católico en general, especialmente en el Sur, tiene un récord bastante bueno en este aspecto como problema de justicia social.

En todo el sistema de educación se da un esfuerzo creciente para atender a las necesidades individuales de los alumnos, y específicamente para estimular a los mejor dotados con un trabajo que va más allá de lo pedido al alumno ordinario. Para el alumno atrasado esta preocupación toma la forma de instituciones especializadas, y en las instituciones normales la solución parece encontrarse en la división de las clases según la capacidad de los mismos y la actuación personal sobre el alumno.

Otra tendencia de alguna importancia es el creciente uso de la televisión en la educación. Muchos experimentos se están haciendo en todos los aspectos del sistema educativo, y aunque las conclusiones finales no están bien claras todavía, es ya evidente que la televisión es una de las soluciones a la falta de profesorado, que cuando se organiza adecuadamente viene siendo un medio eficaz para la instrucción en las clases.

CAPITULO VII

EL PAPEL DEL ESTADO Y DE LAS AGENCIAS PRIVADAS, COMO SE FINANCIA LA EDUCACION

La educación no es una función específicamente confiada al Gobierno Federal por la Constitución; por lo tanto es prerrogativa de cada Estado. Estos, a su vez, han delegado, en gran parte, su autoridad y responsabilidad para el funcionamiento de las Escuelas en los Cuerpos Gubernamentales locales elegidos por el pueblo.

Como consecuencia de este arreglo, la Oficina Federal de Educación se encarga sólo de la investigación y del servicio. Tiene además responsabilidad directa en la administración de varias subvenciones federales para el fomento de la educación. Las Oficinas de Educación estatales son principalmente reguladoras (establecen normas), pero también tienen funciones amplias de inspección y servicio. En el plano del funcionamiento, el Estado por lo general se limita a tareas que están por encima de las posibilidades o recursos de Organos locales.

Los distritos locales dentro de los Estados que ejercen un verdadero control de funcionamiento varían entre diecisiete en Delaware y más de seis mil en Nebraska, pero hay una tendencia general a reducir el número de estos distritos, integrándolos en unidades mayores. Así, de 1944 a 1954, el número se redujo al cuarenta y cinco por ciento (de ciento once mil a sesenta y tres mil). Esta solución ha sido posible por la utilización cada vez más extendida de los coches escolares, que pueden recoger a los niños de una región extensa donde la población está dispersa.

Como resultado de este intenso control local, la Escuela en los Estados Unidos está más estrechamente integrada en la comunidad e incluso en la vida de familia que en muchos otros países. Este control local ha sido también, probablemente, el factor más importante para poder conservar la gran libertad de acción de las insti-

tuciones y de los sistemas educativos privados. Ya hemos llamado la atención sobre esta libertad y no lo desarrollaremos aquí más. No sería inútil, sin embargo, insistir, puesto que se trata de algo bastante diferente de la experiencia normal en Europa. La centralización, los requisitos rígidos, el control estricto del Estado en los exámenes y títulos, las vastas reformas con cada nueva administración política se desconocen por completo en los Estados Unidos, y se ha resistido a los ensayos para introducirlos.

¿Cómo se financia actualmente la Educación? La primera y segunda enseñanza de las Escuelas estatales son subvencionadas a base de los impuestos sobre la propiedad; y como estos impuestos a menudo tienen poca relación con las necesidades educativas de la comunidad, los Estados disponen de fondos suplementarios que procuran distribuir según las necesidades locales. Además, la subvención federal se da para cierto número de fines educativos precisos. El más espectacular es el programa recientemente concluido por el cual cualquier antiguo miembro de las fuerzas armadas tiene derecho a una beca completa, ya sea en un Colegio secundario o en la Universidad. Otros ejemplos son los «Federal Land Grant Colleges», con subvención para la formación agropecuaria y de ingeniería, subvención para la educación vocacional en el plano de la Segunda Enseñanza y los programas de comedores escolares del Gobierno Federal. La mayoría de estos programas de ayuda se conceden sin distinción, tanto a las Escuelas estatales como a las Escuelas libres o privadas, ya que su fin es beneficiar al alumno más que a las instituciones como tales. Un hecho reciente es el facilitar préstamos crecidos al dos o tres por ciento de interés, por un período de cuarenta años para edificios residenciales (como los Colegios Mayores de la Ciudad Universitaria de Madrid) en las Universidades. Es como una desviación de la forma anterior que concedía ciertos beneficios a instituciones privadas.

En cuanto a los gastos de construcción, distintos de los gastos de funcionamiento, como superan los recursos de los impuestos sobre la propiedad, son subvencionados por obligaciones o impuestos adicionales votados por el pueblo.

En cuanto a la subvención de la Enseñanza privada o particular, hay que notar que ordinariamente no se dispone del dinero público para instituciones privadas con la excepción de los programas federales ya mencionados.

Los gastos anuales de la educación privada llegan a cuatro mil millones de dólares. Es evidente que esto requiere un esfuerzo enorme de la generosidad particular. Sin embargo, no es simplemente el resultado del carácter americano, de su generosidad y del espíritu del pueblo; es importante destacar que también es el resultado de una filosofía de gobierno. Todo Centro de enseñanza que es reconocido como una Corporación «non-profit» (sin beneficio) es automáticamente liberado de todo impuesto. Toda ley de impuestos está redactada con el propósito de mover a la gente que tiene grandes recursos a que hagan donativos cuantiosos a la educación privada e instituciones benéficas. Esto, también, resulta casi incomprensible para un europeo, pues aquí el que da dinero a una Escuela tiene que pagar impuestos sobre ese dinero, y la Escuela tiene que pagar por recibirlo; y pagar de nuevo cuando gasta lo que le queda en su funcionamiento normal.

Cuando se considera que los impuestos sobre la renta en los Estados Unidos son muy elevados (llegan hasta el noventa y cuatro por ciento para los ingresos más

fuertes), queda claro que para este tipo de contribuyentes una donación bastante grande a la educación, la religión o la beneficencia es muy atractiva, pues el Gobierno en realidad contribuye al donativo, liberándole de impuestos. El contribuyente tendría que entregar este dinero de todas maneras en forma de impuestos; le agrada más ayudar a las causas de su propio interés que entregar ese mismo dinero al Estado como entidad anónima. Los impuestos sobre la herencia también son muy fuertes para los más adinerados, e incluso podría suceder que fuese necesaria la liquidación de un gran negocio familiar para poder ejecutar el testamento. Resulta más ventajoso mantener el negocio poniendo una gran parte del capital en una fundación de educación donde estará libre de impuestos. Aunque gran parte de los ingresos del negocio vaya de esa manera a obras de enseñanza caritativas o religiosas, el control del negocio se queda dentro de la familia durante varias generaciones.

Las leyes están hechas de tal modo a favor de los donativos privados, eximiéndoles de impuestos, que se podrá dar el caso en que el bienhechor salga ganando si da dinero a dichas obras.

La filosofía política que se oculta detrás de este tipo de legislación es bastante interesante. En primer lugar se considera como ventajoso para el bien común tener fuertes sistemas privados a la par de los del Estado en los campos de educación y beneficencia. Así hay una sana emulación que fomenta el bien común.

En segundo lugar, semejante fomento de esfuerzos religiosos privados permite al Estado desentenderse enteramente de la subvención de obras religiosas a la vez que asegura su subvención por medios privados.

En tercer lugar, el valor educativo cívico de tales donativos para el bien común es mayor que el de los impuestos, los cuales evidentemente también son para el bien común, pero no de interés tan directo y personal como los problemas sociales que resuelven así con sus contribuciones.

En cuarto lugar se reconoce que un sistema fuerte de educación y de beneficencia privada es una garantía de las libertades civiles, ya que sería mucho más difícil que cualquier aventurero político o grupo parcial se apoderase de todo el sistema de educación en un país si no hay ningún control político sobre un gran sector, y si el verdadero control de este sector está extensamente disperso sobre varias zonas de la población.

Finalmente, el esfuerzo privado en la educación y beneficencia es más económico que el esfuerzo público. El sistema tan complicado y tan costoso de recaudar impuestos se evita de esta manera, y el dinero se administra por agentes religiosos o de caridad, que en gran parte contribuyen con sus servicios. Así presupuestos modestos en tales manos consiguen tanto como presupuestos dos o cuatro veces mayores en las manos de la Administración pública.

Quizá esta sea la mejor lección que otros países podrían aprender del sistema americano.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN EL PERU

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN EL PERU

POR EL

PROF. JULIAN ITURMENDI ECHAVARRI

Lic. en Filosofía y Letras, Profesor
del Colegio de Santa María de Lima

DON JULIAN ITURMENDI ECHAVARRI.

Licenciado en Filosofía y Letras.

Ejerció la docencia en varios Colegios marianistas de España, en Vitoria, San Sebastián y en el del Pilar de Madrid.

Posteriormente fué Rector del Instituto Linares, en Linares (Chile), Vicerrector del Instituto de Humanidades "Miguel León Prado", de Santiago de Chile y en la actualidad Profesor de Lengua Española en el Colegio bilingüe peruano-norteamericano de "Santa María" de Lima, en el Perú.

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN EL PERU

La organización de la educación en naciones constituidas hace cientos de años, con un pueblo homogéneo y de las mismas características, con las mismas necesidades y ocupaciones es relativamente fácil. Las mismas normas generales rigen para todo el territorio.

Pero en naciones que se van formando, a base de ambientes y pueblos heterogéneos, con especiales características y con distintos niveles de vida y hasta de civilización, hay que organizar la enseñanza de otra manera para ir integrando en una unidad nacional a todos los grupos.

Esto es lo que ocurre en las naciones americanas. Aunque hay líneas generales que todas ellas siguen, cada una, sin embargo, organiza la educación según su propio potencial y necesidades. No se trata de constituir un edificio educativo cualquiera; ni se trata de escoger entre las mejores soluciones que la ciencia pedagógica aconseja. Hay naciones en las que la alfabetización constituía su preocupación máxima; hoy, en cambio, el lugar prominente lo ocupa el aprendizaje de técnicas para el desarrollo de la vida económica y social. Mientras unos países siguen encerrados en su ciclo económico agrícola-ganadero, otros están ya en un alto desarrollo industrial, y mientras en el primer caso el interés se centra en reducir el número de analfabetos a menos de la mitad de la población, en el segundo se puede estar en condiciones de ofrecer a la mitad de la población una alta preparación científica o técnica. Esto puede ocurrir dentro de una misma nación según la distribución de su riqueza, la ocupación de sus habitantes y el nivel de vida a que hayan llegado.

Ante tal disparidad de situaciones, la educación tiene necesariamente que ser distinta para unos y para otros. La diferencia se acentúa en las naciones americanas en las que hay no dos, sino muchas divergencias dentro de la población que integra la nacionalidad.

Por lo que al Perú se refiere, distingamos tres ambientes, las características psicológicas de cada uno y la organización de la enseñanza en cada grupo.

Los ambientes son: la selva, la sierra y la costa.

La selva.—Es el dominio de la naturaleza. El hombre apenas asoma por el borde de los ríos en medio de un inmenso continente verde. La civilización avanza lentamente sobre zonas limitadas de influencia económica o industrial, o debido a la acción misionera católica o protestante.

Psicología del alumno selvático: como está acostumbrado a luchar contra la naturaleza, tiene reacciones rápidas que provienen del instinto de conservación frente al peligro de las fieras y a los riesgos de la navegación; es activo y dinámico, vive feliz en su ambiente y mira con desconfianza a los extraños que a menudo se han acercado a él con crueldad. Comprende esta región 750.000 Km. cuadrados.

El esfuerzo educativo en la selva es forzosamente lento, sigue el camino de los ríos y está dirigido a los grupos más aparentes de tribus civilizadas y salvajes.

Este trabajo con los selváticos es muy reciente, pues sólo en 1953 se crearon las diez primeras escuelas bilingües con 11 maestros y 330 alumnos.

Tres años después, en 1956, las escuelas bilingües eran 37, con 1.195 alumnos, siendo por el momento 24 las tribus que reciben los beneficios de la educación. La preocupación de los Estados por sus súbditos selváticos es general. En el Ecuador, el Ministerio de Educación ha celebrado contratos con misioneros católicos a quienes ayuda con subvenciones para el sostenimiento de escuelas de tipo especial, con granjas, talleres, e incluso internados para niños que viven a grandes distancias en la selva. Centenares de indígenas semisalvajes se están incorporando a la civilización en la Hoya amazónica, especialmente entre los jíbaros.

Los misioneros que hasta hace poco trabajaban solos y olvidados, cuentan ya con cierto apoyo de los Estados que han visto su abnegación y desinterés en una obra que además de ser católica era de interés nacional.

La Sierra.—Está habitada por indios dedicados a la agricultura y al pastoreo; soportan con estoicismo las rudezas del clima; viven misérrimamente y han sido y siguen siendo explotados por el blanco.

Psicología del niño de la sierra: juegan poco, sus reacciones son lentas, su carácter reservado; no exteriorizan sus emociones, hablan poco y adquieren de las condiciones en que viven un fondo de tristeza que la manifiestan en sus «quenás».

Ocupa una extensión de 400.000 Km. cuadrados; los contactos entre ellos y el exterior son difícilísimos, pues la misma naturaleza complicada de las sierras ha puesto una serie ilimitada de dificultades.

La educación de esta población indígena es un problema de grandes proporciones. Hay déficit de maestros en estos ambientes y se debe a las condiciones deficientes en que se encuentran esas regiones. El medio rural necesita ser superado por la vialidad y el desarrollo económico, para que brinde no sólo comodidades elementales, sino para que ofrezca hospitalidad, comprensión y seguridad a las maestras que están en mayoría en el magisterio primario.

La penetración de los maestros en el medio indígena se va realizando en forma de proyectos que se aplican en numerosas zonas, donde se encuentran las Comunidades más populosas, especialmente escogidas por sus características favorables para lograr buen rendimiento.

La solución peruana ha sido la fundación de los Núcleos Escolares Campesinos, que son a modo de escuelas centrales, de las que dependen las escuelitas seccionales de Comunidades más pequeñas. El Núcleo Escolar Campesino, o escuela cabeza, como quien dice, tiene un ómnibus cuyo recorrido máximo es de 60 Km. para recoger a los alumnos que viven relativamente lejos, tiene camionetas para el servicio del Núcleo, así como otros elementos de instrucción y producción, como máquinas de coser, grupos electrógenos, tractores, equipos de cine, granjas con animales domésticos, provisión de semillas selectas, talleres dotados de herramientas que corresponden a las artes manuales y a los recursos de la región.

La creación de este Núcleo Escolar Campesino ambiciona mucho más que la alfabetización del indio: pretende ganar a las Comunidades, enseñarles a trabajar, interesar a la comunidad indígena en levantar sus casas alrededor del Núcleo escolar según un plano regulador, despertar el deseo y la conveniencia de vivir más

cerca de la civilización y los unos con los otros, desterrando precisamente el espíritu de tribu.

El objetivo inmediato del Ministerio de Educación es hacer el edificio de la escuela, pero inmediatamente después hacer un camino de circunvalación que permita unir la comunidad entre sí y otro camino que la conecte con la carretera más próxima. La Escuela Central o Núcleo será siempre el eje: ayudará técnicamente en el trabajo, organizará centros de deporte y recreo, será centro de exposiciones de productos y ganado.

En 1956 existían en el Perú 66 Núcleos escolares campesinos de los que dependían 594 escuelas seccionales, dirigidas por 1.682 maestros con 67.280 alumnos.

Estos esfuerzos de concentración educativa en el elemento indígena no son exclusivos del Perú: es un trabajo que se está haciendo en todas las Repúblicas donde abunda el indio, y es el más eficaz y de mayores proporciones que se ha hecho hasta ahora. Así, Colombia, ha fundado un Instituto Piloto de educación para maestros rurales en Pamplona. Ecuador en la llamada Misión andina, enclavada en la provincia de Chimborazo, está haciendo un gran trabajo de incorporación del indígena en la vida nacional. El trabajo con el indio es difícil, pues siempre, desde la conquista, ha seguido con sus prejuicios en contra de toda mejora y hasta ahora han constituido un peso muerto, pues no eran ni productores ni consumidores. El trabajo actual y el método con que es llevado es la única manera de ganar a las comunidades para la civilización y consecuentemente para la vida económica del país.

La Costa.—Es el campo de mayores posibilidades logradas por la civilización: las rudezas de los desiertos existentes en la costa se encuentran compensadas por los beneficios de los ríos y del mar.

El muchacho de la costa es emotivo, de gran agilidad mental, expansivo, atrevido, ocurrente y despreocupado. Vive en ambientes agitados y dinámicos característicos de las grandes ciudades, con sus tentaciones y peligros. El ambiente social le atrae de tal manera, que despierta la precocidad de la niñez y de la adolescencia, poniendo a la juventud muy cerca de los peligros y a veces al borde de la delincuencia y en la delincuencia misma. Frente a estos hechos, la sociedad no puede contener su sorpresa e indignación, desahogándose contra los maestros y autoridades educacionales; pero en esto como en muchas cosas, no basta quejarse y predicar, sino dar ejemplo. Y el ejemplo tiene que proceder de la misma familia; pero precisamente en ella radica el mal. La estadística arroja cifras bien tristes: el 65 por 100 de niños que nacen en la maternidad de Lima son ilegítimos; de los que están en el reformatorio son ilegítimos el 75 por 100, y el mismo tanto por ciento acusa el Hospital del niño.

Sin embargo, el campo de la escuela primaria urbana está mejor atendido en cuanto a disponibilidad de maestros y mejores escuelas, porque la población escolar está reunida y por las mejores condiciones de servicio y bienestar que ofrece la región, habiendo incluso en muchas ciudades maestros sin empleo, dándose la paradoja de que al Perú, país al que la faltan 20.000 maestros, le sobran maestros en las ciudades, que no aceptan ser empleados donde realmente se necesitan sus servicios.

El trabajo en estas escuelas urbanas se realiza normalmente actuando sobre líneas de acción tradicionales como en cualquier escuela de países adelantados.

FORMACION DE LOS MAESTROS

Hemos dicho que hay tres clases de escuelas: escuelas selváticas, escuelas rurales y escuelas urbanas. En consecuencia, también hay tres clases de Normales para la formación de los maestros.

Para la Selva.—Hay una Escuela Normal bilingüe que prepara maestros para dirigir los trabajos en la selva y 12 Escuelas que preparan a los maestros elementales auxiliares escogidos de las mismas tribus.

Para el campo.—Los maestros rurales se forman en Normales rurales situadas en puntos estratégicos del territorio. En 1956 eran 12.

Para las ciudades.—Para la formación del maestro urbano se ha recurrido a la centralización. Hasta 1948 había 11 Escuelas Normales urbanas. El nuevo plan de Educación Nacional las redujo a una, la Escuela Normal Central, de carácter mixto. Se tomó esta decisión porque según las autoridades del Ministerio de Educación, no eran necesarias Normales para preparar los 745 Normalistas que se preveían, por la imposibilidad de encontrar profesorado competente para constituir la planta docente de 11 Normales urbanas y porque no había medios suficientes para construir, equipar y sostener como es debido las 11 Normales. Así nació la Escuela Normal Central del Perú, situada en Chosica, cerca de Lima, en un terreno de 500.000 metros cuadrados.

Los normalistas viven en régimen de internado, pagando una módica pensión, corriendo todo lo demás a expensas del Estado. La Normal tiene dos secciones: la sección de maestros primarios y la sección de Profesores de Secundaria. El carácter mixto ha desaparecido y las mujeres ocuparán otro magnífico local que ahora está en plena construcción en las cercanías de Lima.

Los estudios en las Escuelas Normales duran cuatro años y es requisito para ingresar en ellas tener la educación secundaria completa. En esos cuatro años se repasan las materias de educación general ya estudiadas en el bachillerato completadas con nuevas materias, como educación agropecuaria, agrimensura, higiene y sanidad, orientación industrial y comercial, contabilidad elemental, educación familiar, educación social y economía doméstica para las mujeres. También se estudian las asignaturas de la formación profesional, como pedagogía general, didáctica general, filosofía de la Educación, estudio del niño, estudio del adolescente, etcétera.

Para los maestros que ejercen sin título profesional se ha creado un Plan de Capacitación y Perfeccionamiento Magisterial muy completo. Esto era absolutamente necesario para muchos, pues ejercen el magisterio careciendo hasta de los estudios primarios completos. Esta deficiencia de personal preparado es común en las naciones de América y para remediarlo en lo posible se han creado últimamente en varias naciones instituciones académicas cuya función específica es atender a esos maestros en servicio, ya en cursos especiales nocturnos, o en tiempo de vacaciones o incluso por correspondencia.

ESTADISTICA GENERAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

<i>Escuelas</i>	1948	—	1956
Del Estado...	9.396		11.043
Fiscalizadas ...	537		893
Particulares ...	473		1.217
<i>Alumnos</i>	1948	—	1956
Del Estado ...	874.753		1.000.112
Fiscalizados ...	37.981		58.127
Particulares ...	76.327		110.744

Lo cual significa que sobre una población que en 1956 se calculaba en 8.315.000 habitantes, asistían a las escuelas primarias 1.168.983 alumnos atendidos por 30.415 maestros en 13.153 planteles.

<i>Maestros</i>	1948	—	1956
Del Estado ...	19.214		25.243
Fiscalizados ...	731		1.521
Particulares ...	2.121		3.651
TOTALES	22.066		30.415

Lo que representa un aumento de 8.349 maestros en ocho años, de los que 6.029 son del Estado y 2.320 de las escuelas particulares.

SITUACION GENERAL DEL MAGISTERIO

Según las estadísticas de 1949 tenemos los siguientes datos:

Con título	Varones, 3.780. Mujeres, 5.475
Sin título	Varones, 3.110. Mujeres, 7.167

De este cuadro se desprenden dos observaciones principales:

- 1.^a El 53 % de los maestros en servicio carece de título profesional.
- 2.^a El 64 % del personal del Magisterio pertenece al sexo femenino.

La primera observación se explica por la insuficiencia de alumnos en las Escuelas Normales Rurales y por las deficiencias del medio rural, que no brinda comodidad, seguridad ni atractivos para la vida de los maestros graduados; consecuentemente la creciente demanda de personal docente tiene que atenderse con personal empírico tomado del mismo lugar.

La segunda observación se explica por la naturaleza de la obra educativa, que

felizmente atrae más al personal femenino; además, porque la remuneración no constituía ningún aliciente para el personal de maestros varones.

HABERES Y BONIFICACION DEL MAGISTERIO

Los Decretos Supremos se van sucediendo casi cada año, reformando los haberes y bonificaciones para nivelarlos según el costo de la vida. Desde el 1.º de mayo de este año los maestros percibirán un 30 % más. En consecuencia, los sueldos básicos serán: desde 1.040 soles mensuales para los de tercera categoría o preceptores sin título, desde 1.560 soles para los de segunda o normalistas elementales y desde 1.950 soles para los de primera o normalistas de segundo grado. Cada categoría tiene diversas clases: hay tres clases en tercera, otras tres en segunda y seis en primera. El de primera categoría y primera clase, que corresponde a Inspector de Primera Enseñanza, ganará pasados los 3.000 soles mensuales.

Además, tienen como bonificaciones 100 soles mensuales por matrimonio y 50 por cada hijo.

PLANES Y PROGRAMAS DE LA EDUCACION PRIMARIA

Desde 1951 la Enseñanza Primaria comprende el año o años de Jardín de infancia, el año de Transición para niños de seis o siete años, y cinco años de Primaria en dos grados, formando el primer grado los años 1.º, 2.º y 3.º y el segundo grado los años 4.º y 5.º.

Hay una gran desproporción entre la matrícula de primer grado y segundo grado, pues muchos padres de familia no aprovechan las oportunidades de la educación, porque debido a su bajo nivel de vida necesitan a sus hijos para el trabajo, sobre todo en medios rurales indígenas: mientras en los primeros años se matriculan más de 380.000 niños, en el último de Primaria no llegan a 70.000.

Los programas fueron renovados en 1951. Estuvieron sometidos a ensayo en varias escuelas y Grandes Unidades escolares durante el 1952 y 1953. Después de esta etapa de experimentación fueron aprobados por resolución ministerial el 11 de marzo de 1954 y puestos en práctica en todas las escuelas de la República.

Los programas siguen los siguientes *sistemas pedagógicos*:

1.º *De globalización* en 1.º y 2.º años, teniendo en cuenta que las percepciones de los niños en esta edad son sincréticas.

2.º *De correlación* por grupos de materias en tercer año, en razón de que los niños ya se encuentran en condiciones para discriminar las partes del todo.

3.º *De autonomía de materias* en 4.º y 5.º años, estableciendo siempre una natural y lógica correlación de materias afines. En esta edad se inicia en los niños el proceso de abstracción y pueden comprender la separación de materias. Además sirve como medio de preparación para continuar los estudios de Educación Secundaria.

4.º En el proceso del aprendizaje se sigue el *sistema concéntrico*, mediante el cual los conocimientos que se van adquiriendo se amplían gradualmente.

5.º Los conocimientos geográficos, sociales, históricos y culturales en general parten de la realidad más cercana, ampliándose después regionalmente y nacionalmente.

hasta tener al fin la noción del mundo y del Universo; pero en cuanto a la profundidad son sintéticos en lo mundial y nacional y analíticos en lo regional.

Sistema didáctico.—Están inspirados en los fundamentos psicopedagógicos del «aprender haciendo».

Los programas consisten en una serie graduada de *actividades*, de las cuales se desprenden los *conocimientos*.

Cada página del programa está dividida en dos partes iguales por una línea vertical. A la izquierda está la columna de las actividades que el niño debe realizar en el proceso de su aprendizaje; a la derecha está la columna de conocimientos fundamentales que el niño puede conocer y no debe ignorar. Horizontalmente existe de izquierda a derecha un enlace de carácter psicológico entre la práctica y la teoría, y verticalmente un enlace o desenvolvimiento progresivo en lo científico.

CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS

Forman un voluminoso libro de 434 páginas. Cada materia de estudio está dividida en unidades de trabajo. En el encabezamiento de la materia hay un programa básico que condensa los conocimientos fundamentales, iguales para todos los niños de la República, pues aunque la educación primaria rural requiere una diferenciación de acuerdo con su medio, se ha hecho sin alterar la estructura general del Plan de Estudios. Y como dice el Ministro de Educación, «así se da unidad y sentido democrático a la enseñanza, ofreciendo a los niños de la costa, de la sierra y de la selva las mismas posibilidades de acceso al colegio o Instituto Secundario».

Después de este programa básico para cada materia aparecen unas instrucciones para guiar la función docente del maestro y facilitar su labor educativa. Se le da unas directivas generales,

unas orientaciones didácticas,

unos objetivos generales por alcanzar

y unas metas específicas a las que se quiere llegar.

Ejemplo: Programa del 5.º año de Primaria (último año de Primaria):

- 1.—Lenguaje: lenguaje oral (lectura y elocución); lenguaje escrito (escritura y composición; nociones gramaticales).
- 2.—Cálculo (comprende Aritmética y Geometría).
- 3.—El niño y la salud (Anatomía, Fisiología, Higiene).
- 4.—La Naturaleza (animales, vegetales, minerales, fenómenos físicos y químicos).
- 5.—Educación social (Geografía del Perú y del Mundo, Historia del Perú, Educación cívica).
- 6.—Educación artística (Dibujo y Pintura, Canto y música, Teatro escolar).
- 7.—Educación pre-vocacional. *Trabajo en el Taller*: actividades manuales, iniciación en las industr. locales, labores femeninas, economía doméstica.

Trabajo en el Huerto de la Escuela: cultivo de plantas, crianza de animales.

- 8.—Nociones de Puericultura.
- 9.—Educación Moral y Religiosa.
- 10.—Educación Física.
- 11.—Instrucción Pre-militar (4.º y 5.º Primaria).

LA EDUCACION SECUNDARIA

Caracteres generales de la educación secundaria en las naciones americanas

1.º En general en todas las naciones americanas se tiende hacia la democratización de la enseñanza secundaria, es decir, hacia su universalización. En muchas naciones ha dejado de ser una escuela selectiva y procura acoger al máximo de alumnos.

2.º En todos los nuevos planes que van apareciendo se tiende a sustituir el enciclopedismo en la erudición por ejemplos concretos de nociones. Se considera como una actitud romántica el darse a todo y va siendo reemplazada por la actitud «técnica» y utilitaria de darse en primer término a lo primordial. Se busca en los estudios una eficacia inmediata y prepararse cuanto antes para la vida buscando el bienestar personal de cada uno y el progreso del país.

3.º Como consecuencia, los últimos cursos de la secundaria ofrecen diversificaciones teniendo en cuenta las realidades profesionales a las que el joven se va a dedicar inmediatamente. Hay siempre un ciclo básico común de cultura general y otro ciclo de especialización. Cada nación tiene sus modalidades, que dependen del número de años a que se extiende la instrucción secundaria o de otros factores.

Así, el Paraguay tiene seis años de secundaria, siendo el ciclo básico de tres años y otros tres la especialización: sólo en el segundo ciclo aparecen las lenguas extranjeras. En Chile el primer ciclo comprende cuatro años, y la especialización, dos. En Brasil el primero se extiende a cuatro años, y la especialización, a tres.

En el Perú no hay más que cinco años de secundaria, tres años comunes y dos de especialización: sólo se estudia una lengua extranjera.

En Argentina el ciclo básico comprende tres años y dos el segundo ciclo: se estudia una lengua extranjera distinta en cada ciclo.

4.º Los programas van siendo simplificados. Los antiguos se basaban en la pregunta «¿Qué es lo que el niño debe hacer?». Ahora se basan en la pregunta «¿Qué es capaz de aprender?»; es decir, que se reduce la cantidad de conocimientos hasta la medida en que el alumno los pueda asimilar.

5.º A la educación se le va reconociendo un campo más amplio que el de la simple instrucción; se le pide que además de instruir afronte los problemas, cada vez más variados y abundantes, derivados de los fallos en el comportamiento del individuo. Con este fin se van creando en las Repúblicas un método de dirección del individuo que con nombres diversos (guía, consejero espiritual, psicólogo, consultor, tutor) busca la solución de los problemas que afectan al niño y sobre todo al adolescente.

Hay, sin embargo, un vacío difícil de llenar, al querer desarrollar el potencial espiritual del niño haciéndolo al margen de la religión. No se valoriza lo suficiente

en el horario de las disciplinas que se estudian; en esto ocurren casos lamentables, como en Argentina, donde todavía no se ha vuelto a implantar la asignatura de Religión, o en Chile, donde sólo se da una hora semanal en los tres primeros años, dejando sin ayuda religiosa al niño precisamente cuando más la necesita.

En el Perú hay una clase semanal en todos los años.

La educación secundaria en el Perú

Hasta 1948 los colegios de educación secundaria estaban prácticamente colmados con tal cantidad de alumnos que sobrepasaba las posibilidades técnicas y materiales. Las clases tenían de 60 a 80 alumnos. Faltaban, por otra parte, profesores especializados. Siendo muchos los colegios secundarios no podían ser todos igualmente equipados de laboratorios, gabinetes, bibliotecas, etc., lo cual iba contra la Ley, que obliga a presentar igual oportunidad a todos los ciudadanos del mismo ambiente. Por otra parte, había gran inestabilidad entre los profesores, pues como cobraban por horas de clase siempre andaban apurados de un plantel a otro, en el afán de acumular horas, que representaban para ellos un presupuesto administrativo que defender: esto traía como consecuencia un escaso rendimiento pedagógico y la relajación de la disciplina escolar.

Todas estas consideraciones hicieron pensar en una nueva reestructuración del Colegio de Secundaria. En vez de tantos colegios secundarios que vegetan en ambientes incipientes, sin base intelectual, sin personal docente fijo, mal provistos de los medios indispensables, se pensó en una concentración de planteles pertenecientes a la misma etapa. Y así nació esta concepción original peruana de los colegios llamados «Grandes Unidades Escolares». La Gran Unidad Escolar es, pues, un Colegio de Secundaria de grandes proporciones, en que se busca la coordinación, la concentración, la unidad espiritual y táctica, la unidad formativa y la unidad económica y social dentro de la solidaridad nacional.

Estos nuevos planteles están provistos de oficinas técnicas, gabinetes, laboratorios, bibliotecas, talleres, equipos, herramientas, campos de deportes, capilla y salón de actos. Los equipos básicos de talleres son: de Mecánica General, motores, automotores, de Electricidad, Radio y Carpintería.

Al mismo tiempo que se reorganizó el colegio en el aspecto material y técnico, se reorganizó también el personal, expidiéndose un Decreto-Ley en diciembre de 1948 sobre el Estatuto Orgánico de la Educación Secundaria. En ese Estatuto se considera: los objetivos generales, la organización jerárquica, los empleos de la organización escolar, las remuneraciones, las condiciones de servicio, la forja de servicio y las disposiciones transitorias.

La jerarquía quedó definitivamente fijada así dentro de cada colegio nacional:

- 1.º El Director de la Gran Unidad Escolar.
- 2.º El Director de Estudios.
- 3.º Los profesores asesores.
- 4.º Los profesores jefes de curso.
- 5.º Los profesores estables.
- 6.º Los profesores por hora de clase.

Las cinco primeras categorías jerárquicas están obligadas a permanecer diariamente en el plantel en forma continua desde la iniciación hasta la terminación de las labores. El mismo Estatuto establece las atribuciones de las autoridades y las funciones correspondientes a los diferentes cargos de la jerarquía magisterial, corrigiendo así en forma terminante la actitud que se estaba haciendo costumbre de considerar el dictado de clase como la única obligación del profesor. Por eso se fijó en cada plantel un mayor número de profesores estables, disminuyendo al mínimo posible los maestros que trabajaban por hora de clase. Es de notar que los profesores estables, así como las categorías anteriores, no están precisamente dando clase todo el día; pero están al servicio de los muchachos continuamente. Así tenemos, por ejemplo, al profesor asesor, que dando solamente doce horas de clase cobra como treinta y tres horas. La educación no es sólo dar clase, incluso enseñar no es sólo dar clase; hay labores de trabajo anteriores y subsiguientes a la clase que requieren horas de sacrificio si se quiere que la obra del muchacho sea eficaz. Y eso generalmente no se paga. Y porque no se paga, no se hace. Y porque no se hace, el muchacho queda sin educación ni instrucción. Eso es lo que se quiso evitar.

Mientras se resolvía el problema del colegio de Segunda Enseñanza en su aspecto material y orgánico, se iban preparando las bases para un nuevo Plan de Estudios, que se fué madurando durante varios años por una Comisión especial que recibió abundantes instrucciones y documentación de distinguidos educadores peruanos que fueron enviados a los Estados Unidos, a Francia, a España y a la Argentina.

Después de varias tentativas y ensayos se aprobó el nuevo Plan de 1957, empezando con los alumnos de 1.º de Media, pero sólo con carácter experimental, debiéndose hacer un reajuste al final de cada año de aplicación gradual, después del cual, y con las correcciones necesarias, el Plan y programas de cada año de estudios se convertirán en definitivos.

La esencia de la Reforma está contenida en los siguientes puntos:

- 1.º Descongestión de asignaturas y simplificación de programas.
- 2.º Eliminación gradual de la memorización para sustituirla por el aprendizaje reflexivo.
- 3.º Diversificación de los estudios conforme a las inclinaciones vocacionales de los alumnos.
- 4.º Implantación de un sistema de Tutoría para la formación de la personalidad del educando.

Parece que se ha puesto el mayor interés en los puntos 1.º y 4.º La eficacia del punto 1.º no depende de una ley que se dé, sino del método que se emplee y del buen juicio del profesor en someterse a la simplificación.

La diversificación de los estudios es una idea ya general y aplicada en casi todas las naciones de América.

Lo verdaderamente esencial y típico de la Reforma está en el Régimen Tutorial. Toda clase tendrá un Profesor-Guía-Consejero con estudios especiales que le capacitarán para asistir al alumno, utilizando principalmente la entrevista personal. Las áreas formativas que le incumben son: Salud y crecimiento físico; hogar y rela-

ciones de familia, uso del tiempo libre; personalidad; trabajo escolar; orientación vocacional; vida social, cívica y moral.

La verdad es que se ha tomado el Régimen Tutorial con mucho empeño y cariño. Los profesores tutores de Lima han empezado a publicar desde el primer año de su nombramiento y actuación una revista titulada «El Tutor», con numerosos artículos sobre estudios psicopedagógicos y de su especialidad. Los títulos de algunos son: Ensayos del régimen tutorial, Cómo se cumple la acción tutorial, Orientación y guía personal, La Tutoría y la disciplina, La Tutoría como complemento de la educación en el hogar, Fases de la acción tutorial, Procedimiento de la entrevista (antes, durante y después), Conducción y organización de los alumnos en el aula, etcétera.

Además de la entrevista personal el Plan obliga a tener una hora semanal de Orientación del educando, a cargo del tutor; es una especie de tratamiento en grupo.

Si el fervor continúa y las Tutorías caen en manos expertas, la educación en el Perú tiene un porvenir esperanzador.

El nuevo Plan establece treinta y ocho horas lectivas a la semana, dejando seis a libre disposición de cada plantel, ya para estudios dirigidos o para que cada colegio actúe dentro de un plan propio.

El tiempo de clase es de cuarenta y cinco minutos. Hay cuatro por la mañana y tres por la tarde, separadas entre sí por unos pocos minutos. Hay una tarde libre, la del sábado, dedicada a deportes.

La enseñanza secundaria se impartirá en un período de cinco años, divididos en dos ciclos: uno básico común, que durará tres años, y otro de especialización, que durará dos; comprende tres especializaciones: en Letras, en Ciencias y en Comercio-Administración.

Las materias y horas semanales son:

A Ñ O S	Ciclo básico			Ciclo de especialización	
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Lenguaje-Literatura	4	4	4	4	2
Matemáticas	5	4	4	4	—
Idioma extranjero	3	3	3	3	3
Historia del Perú	3	3	3	3	—
Historia Universal	—	3	3	—	—
Geografía Universal	3	—	—	—	—
Geografía del Perú	3	—	—	—	—
Ciencias de la Naturaleza	—	4	4	—	—
Educación Cívica	—	—	2	—	3
Religión	1	1	1	1	1
Física-Química aplicadas	—	—	—	2	—
Economía Política	—	—	—	—	3
Elementos de Psicología, Lógica y Ética.	—	—	—	—	4

AÑOS	Ciclo básico			Ciclo de especialización	
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Educación artística	3	3	3	3	3
Artes manuales	2	2	2	—	—
Educación física	2	2	2	2	2
Educación premilitar (muchachos) o Educación familiar (niñas)	2	2	2	2	2
Orientación del educando	1	1	1	1	1
Estudios dirigidos (horas libres)	6	6	4	5	4

Ciclo de especialización en LETRAS:

AÑOS	4.º	5.º
Historia de la Cultura Universal	4	—
Elementos de Sociología	4	—
Revisión de Castellano	—	3
Historia de la Cultura peruana	—	3
Revisión de Geografía y Ciencias sociales	—	4

Ciclo de especialización en CIENCIAS:

AÑOS	4.º	5.º
Revisión de Matemáticas (Aritmética y Álgebra) ...	4	—
Biología general	4	—
Revisión de Matem. (Geometría y Trigonometría).	—	3
Física	—	4
Química	—	3

Especialización en COMERCIO-ADMINISTRACION:

AÑOS	4.º	5.º
Contabilidad I	4	—
Redacción Administrativa-Comercial	4	—
Contabilidad II	—	4
Prácticas de Oficina (Pública y Privada)	—	3
Elementos de Derecho Administrativo	—	3

(El número indica las horas semanales.)

Los programas analíticos de cada asignatura van apareciendo año por año. Por ahora no hay más que los dos primeros años dentro del nuevo plan. Los programas están muy simplificados y van acompañados de unas directrices generales, metodología, recomendaciones, sugerencias, objetivos que se persiguen, etc., etc. Es decir, se busca la mayor eficiencia.

Resumiendo: el nuevo plan es *educar* al niño peruano e *instruirlo*.

FORMACION DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

En el Perú, Chile y Argentina los profesores de Secundaria se forman en las Escuelas de Pedagogía existentes en las Universidades del Estado y en las católicas de la Iglesia.

Además de las asignaturas especiales propias de cada ramo, se estudian asignaturas comunes de preparación profesional como son:

Introducción a la Pedagogía.

Psicología General.

Introducción a la Filosofía.

Psicología del niño y del adolescente.

Historia de la Educación.

Didáctica General.

Filosofía de la Educación.

Orientación vocacional.

Sociología.

Metodología de la especialidad.

Las Universidades de la Iglesia añaden además Religión.

Los estudios por lo general duran cinco años.

Las especializaciones son: Filosofía-Filología clásica, Pedagogía, Castellano, Inglés, Francés, Alemán, Historia y Geografía, Bellas Artes, Biología y Química, Física y Matemáticas, Psicología.

HABERES DEL PROFESORADO SECUNDARIO EN EL PERU

Los profesores de Secundaria cobran por hora de clase, llamada hora semanal mensual, que se aprecia en 82 soles. De donde se deduce que el profesor que trabaje las treinta y ocho horas lectivas semanales recibirá unos honorarios de 3.116 soles mensuales.

El Estatuto Orgánico de Educación secundaria, al determinar la jerarquía magisterial, determina también las remuneraciones según la equivalencia del número de horas que se le estima a cada jerarquía.

Director de G.U.E.	Su trabajo se estima en 45 h.	no da clase = 3.690 S/.
Director de Estudios.	» » » 36 h.	no da clase = 2.952 S/.
Profesor Asesor.	» » » 33 h.	da 12 horas de clase = 2.706 S/.
Profesor Jefe de Curso.	» » » 30 h.	da 18 horas de clase = 2.460 S/.
Profesor Estable.	» » » 28 h.	da 24 horas de clase = 2.296 S/.
Profesor por hora de clase.		

LA EDUCACION PARTICULAR EN EL PERU

Comprende las escuelas y colegios de la Iglesia Católica, las de las instituciones laicas y las llamadas escuelas fiscalizadas.

Las escuelas fiscalizadas son las escuelas que el Ministerio exige a las industrias, Grandes Haciendas y Compañías de Minerales y petróleo, y que el Estado fiscaliza cuidadosamente para hacer cumplir a los patronos sus obligaciones frente a la Ley de Educación pública.

La enseñanza laica o instituciones de seglares han tenido bastante éxito en las escuelas primarias de planteles pequeños; pero apenas hay iniciativa privada en el campo de la Segunda Enseñanza.

La Obra de la Iglesia.—La Obra de la Iglesia Católica en el Perú en el campo misional y educativo es inmensa, y como dijo el Ministro de Educación General, don Juar Mendoza Rodríguez, «nadie podrá expresar en forma cabal todo lo que representa la obra realizada en el orden espiritual, en el orden moral, de afirmación de la nacionalidad, de defensa de la persona humana, de contribución a la libertad, al orden social, al trabajo y a la cultura.»

Refiriéndose concretamente a la obra educativa dice: «Las Escuelas, Colegios e Institutos de las Congregaciones religiosas son fruto del esfuerzo de la Congregación, es decir, de la institución organizada, experimentada y responsable, y están potencialmente preparadas para triunfar por su ambiente institucional, por su abnegación e interés personal y por la naturaleza de la obra dirigida en bien de la comunidad.»

Convencido del apoyo que representan las Congregaciones en el terreno educativo nacional, el Gobierno no pone obstáculos ni trabas para establecerse, ni para levantar sus escuelas, sino que el mismo Ministerio de Educación alienta los esfuerzos, contribuye con el pago de alquiler de locales o con el pago de maestros, ayuda a ampliar sus obras y en otros casos les provee de mobiliario, equipos y útiles de enseñanza, sobre todo a las escuelas que trabajan en ambientes populares, como son, en general, las escuelas parroquiales.

El mismo Ministerio utiliza los servicios de algunas Congregaciones para administrar sus propias escuelas y colegios del Estado.

Las Congregaciones religiosas dirigían ya en 1952, 18 escuelas fiscales, con 3.543 alumnos, y 22 Colegios de Segunda enseñanza del Estado, con 5.538 alumnos.

Y todavía más: el Ministerio de Educación ha puesto en manos de religiosos y religiosas varias Escuelas Normales para formar a los mismos funcionarios del Estado, como son: la Escuela Normal Central de Mujeres, encomendada a las religiosas del Sagrado Corazón; la Normal Rural de Mujeres de Puno, encomendada a las Madres de María Auxiliadora; la Normal Rural de Varones de Puno, a los Salesianos; la Normal Rural de Mujeres de Huancayo a las Madres Terciarias de S. Francisco de Asís (Valencia); la Normal Rural de Tacna para mujeres, a cargo de las Madres del Buen Pastor; la Normal Rural de Mujeres de Cajamarca, a cargo de las Rdas. Madres Dominicanas, que también tienen en sus manos la dirección de Grandes Unidades Escolares en distintas ciudades de la República.

Además, hay cinco Normales particulares dirigidas por Religiosos y dos dirigidas por los protestantes.

Respecto a los Establecimientos de propiedad de las Congregaciones, el Ministerio deja amplia libertad dentro de los límites de su enseñanza estatal, característica anacrónica y común de todas las Repúblicas hispanoamericanas, y las fiscalizaciones son mínimas, excepto en Argentina.

Respecto a títulos exigidos para la docencia, la República del Perú considera a los miembros de las Congregaciones, aptos y capacitados sin necesidad de mayores trámites, una vez que la Congregación está aprobada por el Estado para ejercer la enseñanza en el país.

En Chile, se exige por el momento un minimum de conocimientos que deben rendirse ante Comisiones del Estado, pero se van previendo mayores exigencias para un futuro cercano.

En Argentina los requisitos son más estrictos y se dificulta mucho la labor de los Colegios particulares tanto por la exigencia de títulos nacionales argentinos como por las numerosas y meticulosas inspecciones. Además, es necesario ser argentino por naturaleza o nacionalizado.

Los exámenes finales de curso son presididos por un tribunal formado por dos profesores fiscales y el profesor del Colegio; el examen ya escrito u oral versa sobre temas fundamentales del programa y de ordinario sirve para legalizar la nota presentada por el profesor del alumno. En algunos casos especiales, más comunes en Chile que en Perú, y más numerosos en ciudades pequeñas que en grandes, los examinadores no ocultan su predisposición contra los Colegios de Religiosos.

DATOS ESTADISTICOS DE SECUNDARIA DEL AÑO 1956 EN EL PERU

	Colegios	Profesores	Alumnos
Del Estado	116	2.811	58.073
Particulares	292	3.405	57.478

EDUCACION SECUNDARIA TECNICA

Además de los estudios de Secundaria Común, existen otros ramos de Educación Secundaria Técnica, Industrial y Agropecuaria, cuya población escolar se ha triplicado en los últimos ocho años, logrando desviar una buena cantidad de alumnos de Secundaria común, hacia distintas especialidades en la Secundaria técnica. Las estadísticas de 1956 en este aspecto son:

	Planteles	Maestros	Alumnos
Estado	119	2.882	24.124
Particulares	129	506	8,220

RESUMEN GENERAL ESTADISTICO DE LOS PLANTELES, MAESTROS Y ALUMNOS QUE HABIA EN EL PERU EL AÑO 1956

	Planteles	Maestros	Alumnos
Primaria	13.153	29.370	1.168.983
Secundaria	408	6.216	95.551
Técnica	248	2.882	24.124

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN SUIZA

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA EN SUIZA

POR EL

PROF. EUGENE CLARET, S. M.

Dr. en Pedagogía, Director adjunto
de l'Ecole Normale de Sión (Suiza)

PROF. EUGENE CLARET, S. M.

*Nació el 16 de octubre de 1912 en Monthey (Suiza).
Estudió en Monthey, Martigny y Fribourg.*

*Cursó sus estudios universitarios en la Universidad
de Fribourg, donde obtuvo la licenciatura en las espe-
cialidades de Letras y Pedagogía.*

*En 1939 fué nombrado Profesor de la Escuela Normal
del Estado en Sion (Suiza), y en 1954, Director adjunto
de dicho Centro.*

*Es "perito federal" del Ejército para los exámenes de
los reclutas desde 1948.*

*Igualmente, "perito oficial" de Lengua francesa en las
Escuelas de Comercio y primarias Superiores. Profesor
de Sociología en la Escuela de enfermeras del Estado.*

*Constituye su especialidad la Lengua y Literatura fran-
cesas, la Sociología y los trabajos manuales.*

EL MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN SUIZA

SINOPSIS

INTRODUCCIÓN.

- A) *Extrema complejidad de la cuestión: hay en Suiza 25 Estados soberanos, por consiguiente, 25 Ministerios de Instrucción Pública, 25 sistemas escolares diferentes. El Estado Central (Confederación) fija simplemente el minimum necesario y ejerce cierto control, pero dejando mucha libertad a los Estados.*
- B) *Noción especial de la Enseñanza libre en Suiza. Esta enseñanza no plantea los mismos problemas que en Francia y su importancia es mínima (4 u 8 por 100 de la enseñanza total). Es sobre todo una enseñanza confesional. Destinada principalmente a los extranjeros.*

I. PRIMERA ENSEÑANZA.

*Prescripciones federales sobre la Escuela primaria.
Duración de la escolaridad.
Programas y manuales.
Primera enseñanza complementaria.
Formación, sueldo y nombramiento de los maestros.
Pedagogía.*

II. SEGUNDA ENSEÑANZA.

*Diferencias considerables en nombres, organización, estructura y espíritu.
La orden federal de 1925.
Establecimientos oficiales y libres.
Los tres tipos de "madurez".
Duración de los estudios.
Programas.
Algunas consideraciones sobre la Segunda enseñanza suiza.*

III. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

*Régimen de las Universidades suizas.
Su misión.*

IV. ENSEÑANZA PROFESIONAL.

*La ley federal de 1930.
Cursos profesionales obligatorios.
Escuelas profesionales.
Escuelas de Comercio.
Excelencia de la formación profesional suiza.*

V. CONCLUSIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA EN SUIZA.

1. *Una metodología siempre en progreso, sobre todo en el grado primario y profesional.*

Interés pedagógico siempre al día.

Renovación periódica de los cuadros.

Curso de información y perfeccionamiento.

Coste elevado.

2. *Una visible orientación hacia lo moderno y la técnica, tal vez con detrimento del humanismo.*
3. *Cuidado primordial de formar Valores profesionales (sentido de la responsabilidad, conciencia profesional, competencia indiscutible) y de formar al futuro ciudadano.*
4. *Los resultados: un nivel de formación elevado en el estamento popular.*

Suiza: tierra de elección en la pedagogía.

INTRODUCTION

Le voyageur espagnol qui visite la Suisse pour la première fois ne manque pas d'être frappé par l'extrême diversité de ce petit pays. Dès la frontière, certains signes s'offrent à lui qui provoquent son étonnement. A Genève, le gendarme qui contrôle sa voiture porte un uniforme bleu. Quinze kilomètres plus loin, il a déjà changé: à Laussane, il est gris acier; à Fribourg, brun; à Berne, noir et vert. Il se souvient alors que la Suisse n'est pas un Etat unique, comme la France ou l'Espagne, mais une Confédération de 25 Etats, chacun ayant son Gouvernement, son Parlement, ses impôts, ses tribunaux, ses lois administratives, sa langue, sa religion, son système scolaire. Il arrive même que plusieurs de ces Etats ou Cantons ont deux religions reconnues, deux ou trois langues officielles!

Il n'y a pas qu'une Suisse, il y en a au moins 25, avec... 25 ministres de l'Instruction Publique et 25 systèmes scolaires différents!

Aussi, voyez mon embarras! Comment, en une petite heure, vous donner une idée relativement nette de l'enseignement en Suisse, alors qu'il faudrait 25 monographies?

Mon excuse sera dans la complexité même de mon sujet, car il est impossible de décrire à la fois l'arbre et la forêt.

J'essaierai de décrire la forêt. Quant aux arbres, si vous voulez les étudier dans leurs caractères respectifs, je ne vois qu'un moyen: c'est de venir les observer sur place!

25 Etats souverains! 25 systèmes scolaires différents!

Il y a cependant un lien entre ces éléments si divers: c'est l'ETAT central, ou plutôt la CONSTITUTION FEDERALE.

La Constitution fixe dans ses grandes lignes les bases de l'Instruction publique et exerce un certain contrôle sur l'enseignement à tous les degrés.

Mais ce contrôle est resté assez libéral pour que les Etats jouissent encore d'une large et très heureuse autonomie. Nous aurons occasion de le constater maintes fois au cours de cet exposé.

Qu'on me permette encore, avant d'aborder le vif du sujet, une remarque préalable concernant l'enseignement libre.

L'enseignement libre n'a pas chez nous l'importance qu'il a en France ou en Espagne. D'abord, il ne représente que le 4,8 % de l'enseignement total, et ce chiffre descend à 2 % quand on n'envisage que le degré primaire. Il n'est pas lié à laïcité ou au sectarisme de l'Etat, mais à une question de religion. L'enseignement libre

est surtout un enseignement confessionnel. Ainsi, dans les cantons catholiques, les protestants peuvent avoir leurs propres écoles, et inversement dans les cantons protestants.

Parfois le canton reconnaît les deux confessions et accorde le même traitement au pasteur et au curé: c'est le cas de Berne. A Fribourg et en Valais—deux Etats catholiques—les maîtres protestants sont payés de la même façon que les maîtres catholiques, sont soumis aux mêmes inspecteurs et passent les examens devant la même commission. A Montreux, Vevey, Lausanne—villes protestantes—les maîtres des écoles catholiques ne sont pas payés par l'Etat, mais l'école reçoit cependant un subside de la ville. Pour être objectif, on doit dire que les écoles libres catholiques sont en général moins bien traitées dans les Etats protestants que les écoles protestantes dans les cantons catholiques, ainsi à Zurich (130.000 catholiques sur 400.000 habitants) avec ses 17 paroisses, les écoles catholiques ne reçoivent pas un sou!

D'autre part, il y a des Etats qui ne reconnaissent aucune église officiellement et les maîtres sont payés au même tarif, quelle que soit leur religion.

Dirai-je encore que ceux qui profitent le plus de l'enseignement libre chez nous, ce sont les Etrangers? Chacun étant libre d'ouvrir une école, aux conditions ordinaires imposées par le bon sens, il y a en Suisse des centaines et des centaines d'Instituts et de Pensionnats privés, de toutes couleurs politiques, de toutes confessions religieuses et de toutes nationalités. Ces établissements, généralement très chers, préparent soit aux diplômes suisses, soit aux diplômes étrangers. C'est à Genève et sur la riviéra vaudoise, ainsi que dans les hautes stations des Alpes que se trouvent ces établissements privés. Etudes, sports, distractions mondaines y sont savamment dosés dans un climat sain et dans un cadre naturel des plus attirants. Je connais à Montreux un pensionnat de jeunes filles tenu par des Soeurs espagnoles, qui voisine avec une English School et un Institut réservé aux demoiselles israélites.

J'ajoute encore qu'un seul Etat sur 25 interdit l'enseignement libre sur son territoire: c'est le canton de Soleure. Il fallait cette exception, n'est-ce pas, pour justifier l'idée de diversité qui imprime sa marque à tout l'enseignement suisse.

I.—ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

J'ai remarqué que l'enseignement primaire vous intéresse autant que l'enseignement secondaire.

C'est probablement au degré primaire que se manifeste le mieux la diversité nationale.

La Constitution Fédérale dans son article 27 dit ceci:

«Les cantons pourvoient à l'instruction primaire qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire, gratuite et peut être fréquentée des adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leurs croyances.»

Les 25 Etats sont donc compétents pour tout ce qui concerne la durée, les programmes, la formation, la nomination et le traitement des maîtres.

La DUREE est de 7-8-9 ans suivant les cantons, les uns faisant commencer l'école secondaire à 10 ans, d'autres à 12 ou même à 13.

En général il faut avoir 15 ans révolus pour passer l'examen d'émancipation lequel correspond au C.E.P. français.

La durée annuelle de la scolarité est en moyenne de 40 à 45 semaines.

Jusqu'à ces dernières années, les régions alpestres du Valais et des Grisons n'avaient que six mois de classe, du 1er novembre au 1er mai, sans interruption à Noël ni à Pâques. Ce régime était rendu nécessaire par la transhumance des populations qui avaient trois domiciles différents, à des altitudes variables suivant les saisons (hiver: vallées ou plaine—en mai, à 1.000 mètres environs en juillet, à 1.800 m. et on redescend ainsi de palier en palier à partir de septembre. Ce régime était naturellement peu favorable aux études... Parfois l'instituteur suivait le mouvement, avec sa classe et son matériel didactique réduit à la plus simple expression. Ce régime est en voie de disparition (progrès de la mécanisation, désertion de la terre...). Seuls les poètes s'en plaignent...

Libres de fixer la durée de la scolarité, les cantons et les communes sont aussi libres de placer les vacances quand bon leur semble.

A Lausanne, Genève, Zurich, les vacances d'été ne dépassent pas 6 semaines. Par contre, il y a 3 semaines à Pâques, deux semaines en automne, deux semaines en hiver pour le ski.

A la campagne, les communes répartissent les vacances suivant les besoins agricoles: vacances des foins, vacances des moissons, vacances des vendanges...

Comme on le voit, le régime est très souple, mais l'Etat garde le contrôle des initiatives communales.

Contrairement à ce qui se passe en France et en Espagne, l'année scolaire commence à Pâques dans toute la Suisse allemande et une grande partie de la Suisse française. Mais la Valais, Fribourg et la Suisse Italienne commencent en automne. Mieux encore: En Valais l'école primaire et secondaire partent du mois de septembre, mais l'école normale commence à Pâques. Diversité toujours!

Ce jeu de kaléidoscope continue avec les programmes et les manuels. Comme chaque canton est passablement jaloux de son autonomie, il préfère éditer ses propres manuels, même si sa population scolaire est réduite. Ce qui grève lourdement le budget! A Zurich 1/3 du budget 7.800 fr. par enfant dans 250.000. Les Cantons dépensent annuellement près de 300 millions uniquement pour l'école primaire. Aux minorités linguistiques du Tessin et des Grisons, la Confédération verse un subside, ce qui permet d'éditer des manuels en langue italienne et romanche. (On sait que le romanche est la quatrième langue nationale, parlée par 40.000 habitants seulement.) Dans un Etat centralisateur, de telles minorités finiraient par disparaître. Et la Suisse perdrait ce caractère unique, je crois, parmi les Etats modernes, de laisser à chaque minorité son droit à l'existence et à la libre expression de sa culture. (Ex. Faculté de théologie v. cath. à Berne, avec 6 étudiants!)

Les Programmes primaires sont sensiblement les mêmes d'un canton à l'autre. Sans être révolutionnaire (il est difficile d'être révolutionnaire à l'école primaire!), ces programmes ont cependant une orientation nettement moderne, surtout dans les cantons industriels. Leçons de choses, visites d'ateliers, classes-promenades, travaux manuels sur bois, sur fer, sur carton, jardins d'expérimentation sont partout

à l'honneur. L'étude d'une deuxième langue vivante commence fréquemment à l'école primaire dès la sixième année.

Parfois, comme à Aarau, les classes de fin de scolarité sont des classes d'orientation professionnelle: elles servent de transition entre la vie scolaire et la vie des métiers.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COMPLEMENTAIRE

N'allez pas croire que lorsque l'adolescent quitte l'école primaire à 15 ou 16 ans, il ait fini d'aller en classe! La loi oblige tous les jeunes gens qui ne poursuivent pas d'études secondaires, commerciales ou techniques — ou qui ne suivraient pas de cours professionnels — à fréquenter durant 4 ans, à raison de 100 à 120 heures par an, des cours spéciaux que nous appelons cours complémentaires ou cours civiques.

C'est le cas pratiquement des paysans dont la formation a tendance à s'arrêter à l'école primaire. Ces cours se donnent en hiver, soit le soir, soit à longueur de journée durant 3 semaines.

A ce propos le Valais a mis au point un système qui consiste à grouper en un centre tous les jeunes gens d'une région donnée, repas de midi et déplacement étant à la charge des municipalités. Durant 3 semaines, ces jeunes hommes sont confiés à des maîtres expérimentés, professeurs, techniciens, spécialistes divers, qui non seulement approfondissent les connaissances acquises à l'école primaire, mais les dépassent largement par des leçons de comptabilité, de dessin technique, de correspondance commerciale, d'agriculture, d'arboriculture, de droit usuel, d'instruction civique, sans oublier la religion. Le rendement est excellent. Un dernier test est passé à la caserne, à 20 ans, qui marque la fin du contrôle scolaire.

Chez les filles, l'enseignement ménager est obligatoire, en plus des travaux féminins qui commencent naturellement dès les basses classes. Autrefois, les régions alpestres avaient des cours ménagers itinérants. Actuellement on peut affirmer que le 90 % des jeunes filles de 15 ans font une année d'école ménagère dans une des 1.700 classes ménagères que compte le pays. La femme suisse est avant tout une ménagère et une maîtresse de maison. Sur son blason, dit malicieusement un auteur français qui connaît bien la Suisse, sur son blason figure trois fois la lettre K: Kinder, Küche, Kirche (les enfants, la cuisine, l'église). En ces trois K résument aussi tout l'enseignement scolaire féminin.

LAICITE

Vous aurez remarqué dans l'article 27 de la Constitution Fédérale que je vous citais tout à l'heure, une phrase caractéristique: «L'enseignement primaire est exclusivement placé sous la direction de l'autorité civile.»

Pasteurs protestants, curés de paroisses, prêtres et religieux sont donc exclus de la *direction* de l'enseignement, mais ils ne sont nullement exclus de l'enseignement, à quelque degré que ce soit. Seuls les Jésuites ont interdiction d'enseigner sur tout le territoire suisse par un article injuste de cette même Constitution, article qui est une tache, pour la Suisse, terre de liberté...

En fait, dans tous les cantons catholiques, les curés de paroisses sont membres des commissions scolaires, parfois même présidents de ces commissions. Dans les cantons mixtes qui vivent sous le régime de la séparation d'avec l'Eglise, l'enseignement religieux ne se donne pas à l'école naturellement. Mais dans tous les cantons catholiques, la religion fait partie intégrante du programme scolaire: elle est donnée soit par le maître sous contrôle du clergé, soit par le clergé seul, à raison de 3 heures par semaine à l'école primaire (en pratique, une demi-heure chaque matin).

Les curés de paroisse sont parfois inspecteurs scolaires, comme c'est le cas en Valais.

On trouve donc des prêtres et des religieux à tous les degrés de l'enseignement. On rencontre même des situations assez piquantes, chez les Marianistes par exemple, dont l'un est inspecteur officiel de gymnastique et de sports, un autre expert fédéral pour les examens civiques des recrues dans les casernes. Toutes choses qui ne seraient pas possible sans la souveraineté des Etats en matière d'instruction publique!

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

J'aborde maintenant le sujet du personnel enseignant. Et d'abord la formation des maîtres.

La plupart des cantons sont restés fidèles au système XIX^e siècle de l'Ecole Normale. C'est le cas de Fribourg, Valais, Vaud, Argovie, Zurich, Berne, qui possèdent une Ecole Normale officielle. Certains petits Etats se sont groupés et ont une école normale commune. Les normaliens y sont généralement internes et la durée des études est en moyenne de cinq ans.

Deux systèmes sont en vigueur: A Fribourg, Lausanne, Sion, la pédagogie théorique et pratique est répartie sur les cinq ans.

A Aarau, Berne, Zurich, les 3 ou 4 premières années sont consacrées aux disciplines générales, tandis que la dernière est réservée exclusivement à la formation professionnelle pratique du futur instituteur. Les cours théoriques alternent avec les stages pratiques dans différentes écoles du milieu urbain, campagnard, montagnard.

Dans les régions protestantes, l'E.N. est habituellement mixte.

Neuchâtel, Soleure, les Grisons et d'autres cantons n'ont pas d'établissement spécial pour les normaliens. Ceux-ci forment une simple section spéciale des lycées cantonaux. Ils suivent les cours en commun avec les lycéens, sauf la pédagogie.

A Genève et à Bâle, il n'y a pas de spécialisation avant 18-20 ans. Les futurs maîtres passent leur maturité (bachot) classique ou scientifique, après quoi, sans préparation spéciale, ils font un stage d'une année dans les écoles de ville ou de campagne sous la direction de maîtres expérimentés et qualifiés. Si le résultat est concluant, ils font trois ans de pédagogie à l'Université, aux frais de l'Etat, comme s'ils faisaient déjà partie du corps enseignant. Ils doivent ensuite s'engager à rester dans l'enseignement 6 ans au moins, faute de quoi, ils doivent rembourser à l'Etat une partie de la dette contractée pendant leurs études à l'Université. Les salaires étant très élevés, ceux qui quittent l'enseignement sont plutôt rares.

A côté des E.N. officielles des Etats, il y a en Suisse passablement d'E.N. privées,

tant catholiques que protestantes. Dans la règle, les maîtres sortant de ces établissements libres passent les examens officiels des cantons où ils sont appelés à enseigner.

La plupart des E.N. font passer des examens psycho-techniques aux candidats à l'enseignement. D'après les expériences faites à l'E.N. de Sion, ces examens sont très utiles et concordent au 90 % avec les constatations faites par les maîtres au cours de la première année.

Les élèves ayant achevé leur E.N. peuvent aussi fréquenter l'Université. Cette fréquentation est même obligatoire durant 2 ou 3 ans pour ceux qui veulent enseigner dans des Ecoles Primaires supérieures ou Ecoles secondaires du 1^{er} degré.

Quant au stage, voici quelques particularités intéressantes à noter: Pour que le jeune maître ne perde pas le contact avec la vie réelle, certains cantons exigent de lui un service civil de plusieurs mois ou même d'une année (Schaffouse): travaux à la campagne ou sur un chantier, embauche dans une entreprise ou dans une usine. C'est seulement après cette expérience qu'il pourra recevoir un poste dans l'enseignement. De son côté, le Valais ne délivre le Brevet d'enseignement qu'après un stage de 3 mois dans une Ecole d'agriculture avec examen de formation agricole.

La pratique de certains sports, l'aptitude à la gymnastique, au chant et à la musique sont évidemment indispensables pour un futur instituteur. Presque toutes les E.N. ont des cours de ski obligatoires, payés par l'Etat. D'autres E.N. font des séjours réguliers à l'Ecole Fédérale de Gymnastique et de Sports de Macolin, dont la réputation a dépassé largement les frontières de la Suisse.

Ajouterai-je que les instituteurs, les maîtres secondaires et supérieurs sont invités et même obligés à faire davantage de service militaire et à accéder aux grades dans l'armée, car c'est un principe démocratique chez nous que celui qui est un chef au civil doit aussi être un chef au militaire. La Confédération désire que les éducateurs de la jeunesse soient familiers des choses de l'armée et qu'ils puissent enseigner aux jeunes à défendre le pays et sa neutralité autrement qu'en leur commentant les Guerres Puniques ou la Retraite des Dix Mille. Plus du 50 % du corps des officiers suisses sont des universitaires et il n'est pas téméraire de dire que 15 % environ sont des maîtres secondaires et primaires.

Le personnel enseignant est tenu de se maintenir au courant des méthodes modernes en pédagogie et en méthodologie. Des cours de perfectionnement sont organisés chaque année sur l'ensemble du territoire. L'an dernier, le 66^e cours fédéral d'Ecole Active a réuni 808 participants durant 2, 3, 4 semaines, en 42 sections diverses. La Société Suisse d'Ecole Active et de Réforme scolaire qui inspire ces cours, date de 1890 et était déjà préoccupée de rajeunir et de moderniser l'enseignement avant 1900, c.à.d. à une époque où l'on ne connaissait encore ni Freynet ni Montessori.

Les cantons ont aussi leurs cours annuels de perfectionnement et de rajeunissement. Le cours régional valaisan a réuni l'an dernier près de 300 participants. Non seulement ces cours sont gratuits en Valais, mais l'Etat donne aux participants logement et pension, plus encore une modeste rétribution journalière. D'autre part, il fait appel à des maîtres expérimentés, qu'ils soient protestants ou catholiques. Il estime avec raison qu'il n'y a pas de frontière pour le bien de l'enfant, qu'il y a

des valeurs pédagogiques dans toutes les régions du pays, et qu'on peut vouloir sincèrement le bien de l'enfant, hors des discussions confessionnelles!

Il serait aussi intéressant de parler de la nomination des maîtres. Comme partout ailleurs, la plus grande diversité règne dans ce domaine. Les maîtres secondaires, avec diplôme universitaire sont en général nommés par l'Etat, sur proposition des recteurs de lycées. Les maîtres et maîtresses primaires sont nommés par les Conseils communaux, parfois par les électeurs eux-mêmes. Le jeune maître qui désire être engagé à un poste vacant doit se présenter devant les électeurs de la commune comme un député devant les électeurs de sa circonscription. Il semble que ce soit pousser la démocratie un peu loin et pourtant ce système est en usage dans toute la Suisse allemande. Nommé à la majorité des électeurs, le maître a des chances de rester à son poste sa vie entière, car la majorité des électeurs sera aussi nécessaire pour le congédier. Ce sont là les petits côtés de la démocratie.

Parfois le maître obtient un poste à la suite de véritable concours (cas de Sion 1956: 2 maîtres, 40 candidats; exigé: cahier de préparation de classe des 2 dern. années).

Un mot des traitements. Comme tous les pays du monde, la Suisse manque actuellement d'instituteurs et il a fallu revaloriser la profession en augmentant les traitements. On constate cependant de notables différences d'un Etat à l'autre, suivant la richesse du pays.

Le Valais, canton économiquement pauvre, accorde à l'instituteur célibataire, pour sa première année d'enseignement, un traitement de base de 650 frs. par mois de scolarité, ce qui ne fait guère que 6.500 frs. pour l'année. Il est vrai que ce chiffre augmente régulièrement les années suivantes.

A Lucerne, à Aarau, le traitement de base pour un célibataire, première année monte déjà à 9.000 frs.

Genève est le seul Etat qui ne fasse aucune différence entre le traitement de l'instituteur et celui de l'institutrice: un débutant célibataire y touche 9.500 frs. (allocations de vie chère comprises), somme qui atteint 13.500 après douze ans d'enseignement, allocations pour enfants non comprises.

Ce traitement de base est encore légèrement supérieur à Berne où il atteint près de 10.000 frs. Dans ce chiffre n'est pas compris le logement qui est offert gratuitement.

Ces différences de traitement d'un canton à l'autre provoquent une véritable surenchère et il faut bien de la vertu à un instituteur de canton pauvre pour ne pas partir à Genève ou à Berne ou à Bâle, attiré par l'apât d'un gain supérieur. La pénurie d'instituteurs est telle actuellement que les cantons acceptent les brevets de n'importe quel autre canton.

D'autre part, la ville exerçant un attrait indéniable, il a fallu protéger la campagne contre la désertion des maîtres. Ainsi Berne accorde un supplément de 1.200 frs. par an au personnel enseignant des localités isolées, ce qui permet au maître de payer les frais d'entretien d'une petite voiture et de rester en contact facile avec la ville.

D'une façon générale, on peut dire que l'instituteur est bien payé en Suisse, et cela suscite assez souvent des jalousies. De mauvaises langues ont calculé que

dans le Jura, par exemple, région prospère à cause de l'industrie horlogère, une institutrice est payée 10 frs. l'heure de classe. Les cantons alpestres, hélas! ne peuvent pas servir des traitements aussi généreux!

Les maîtres de l'enseignement secondaire ont en général des traitements légèrement supérieurs. La plupart du temps, ils sont calculés d'après le nombre d'heures de cours. Au lycée de Sion, pour prendre un exemple entre 50, un prêtre est payé 325 frs. l'heure-année, ce qui lui fait près de 10.000 frs. pour 30 heures de cours hebdomadaires. Ce traitement est celui d'un canton pauvre. Zurich, Berne, Genève, Bâle ont des traitements annuels de 12.000 à 16.000 frs.

Mais quittons ce domaine par trop matériel pour avances plus avant dans notre forêt.

Il y aurait lieu de dire un mot de la pédagogie curative à laquelle les cantons vouent un soin attentif. Des services médico-pédagogiques fonctionnent dans tous les cantons, chargés de dépister les anomalies caractérielles ou nerveuses des enfants et d'y porter remède par une éducation mieux adaptée. La Suisse compte plus de cent établissements pour enfants arriérés, enfants difficiles, enfants physiquement déficients. La plupart sont des établissements privés. Quelques-uns reçoivent l'appui des pouvoirs publics, ce qui est je crois, la meilleure formule, rien n'étant plus à redouter que la mentalité «fonctionnaire» dans un domaine aussi spécial que la pédagogie curative. Préventorium, Homes de repos et de vacances, homes d'enfants offrent à l'enfance fatiguée et anémiée, tant indigène qu'étrangère, des cures de repos, le bon air de l'altitude, les classes de plein air, une surveillance médicale très suivie.

L'Association Suisse des Homes d'enfants qui groupe plus de trois cents établissements privés, semi-privés et publics a pour but d'élever le niveau général de ces maisons spécialisées et de faire observer les prescriptions légales en cette matière.

II.—ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Abordons maintenant l'enseignement secondaire en Suisse.

Un obstacle nous arrête de prime abord: la multiplicité des appellations. J'essaierai de les simplifier sans déformer la réalité.

Sachez que l'enseignement secondaire—ce mot étant pris dans son acception française—s'étend en général sur huit ans et qu'il est divisé en deux cycles dans la plupart des cantons.

Le premier cycle comprend les 4 premières années: on l'appelle

«Ecole secondaire»

Progymnase

Collège moderne

Ecole de district.

Le deuxième cycle comprend les 4 dernières années: on l'appelle suivant les régions:

Collège

Gymnase

Lycée,

Ecole Cantonale
Ecole Supérieure.

A Sion, on appelle gymnase les 6 premières années, et lycée les deux dernières. Les deux cycles sont souvent des établissements distincts, avec direction à part, parfois situés en des villes différentes.

Entre eux, ces lycées sont d'une structure, d'une organisation et d'un esprit très différents, du fait que chaque Etat est autonome dans toutes les questions d'enseignement.

La plus grande diversité s'est manifestée ainsi jusqu'en 1925, année où la Confédération, pour tenter de mettre un peu d'unité dans tous les diplômes cantonaux, créa une Maturité Fédérale et la rendit obligatoire pour tous les candidats aux professions médicales: médecins chirurgiens, dentistes, oculistes...

C'était là une contrainte exercée plus ou moins directement sur les cantons en vue d'uniformiser les programmes. En fait, les cantons tout en restant libres d'organiser leurs programmes et continuer à délivrer des diplômes cantonaux, s'efforcèrent de se soumettre aux exigences fédérales, pour bénéficier des subsides officiels.

C'est ainsi qu'il y a actuellement sur le territoire de la Confédération 52 lycées reconnus officiellement aptes à délivrer la maturité fédérale. 40 sont des institutions officielles cantonales et 12 sont des institutions privées parmi lesquelles 8 appartiennent à des congrégations religieuses. A part les lycées catholiques et 7 lycées de jeunes filles, ces collèges sont tous mixtes.

Les examens de maturité fédérale sont passés par les professeurs mêmes du lycée dans lequel le candidat a fait ses études. Mais, un ou deux experts fédéraux peuvent assister aux examens.

Comme dans la plupart des pays, il y a en Suisse, trois types de maturité:

la maturité de type A: latin — grec — une langue vivante

la maturité de type B: latin — deux langues vivantes

la maturité de type C: géométrie descriptive — biologie — 2 lang. viv.

En outre Bâle et Genève ont des maturités spéciales avec 3 langues vivantes. Ces maturités sont passées surtout par des jeunes filles qui désirent devenir secrétaires d'ambassade, interprètes, hôtesses de l'air.

La DUREE des études est sensiblement la même que dans les pays voisins, mais le seuil de départ varie d'un canton à l'autre.

Ainsi:

Zurich exige six années complètes d'école primaire et l'adolescent n'entre au gymnase qu'à 12 ans.

Lausanne permet l'entrée au gymnase à 10 ans, mais exige 8 années d'études au gymnase.

Le canton catholique d'Unterwald n'autorise l'entrée au gymnase qu'à 13 ans, ce qui recule l'examen de la maturité jusqu'à 21 ans.

En moyenne on peut placer l'âge de la maturité à 19 ans, juste avant l'entrée à la caserne.

De toute façon l'ordonnance fédérale de 1925, d'accord en cela avec une longue

tradition des cantons, ne permet pas de passer la maturité avant 18 ans, ce qui implique un retard de 2 ou 3 ans sur la France.

Mais je crois — sans vouloir l'affirmer catégoriquement — qu'il y a des compensations dans les programmes et plus de «maturité» dans l'examen suisse, sauf en philosophie... Le maturiste suisse est rompu aux thèmes et aux versions latines et grecques: il se présente à l'examen sans dictionnaire et ce qu'on exige de lui pour la seconde langue vivante est nettement supérieur à ce qu'on exige (... à ce qu'on exigeait...) en France pour l'allemand ou l'anglais.

Quant aux programmes, leur identité d'un lycée à l'autre est plus théorique qu'effective!

On ne trouverait pas en Suisse deux lycées dont les programmes coïncident, classe par classe! Ces manuels sont d'une bigarrure telle que seuls l'atlas de géographie et la table de logarythmes se retrouvent pareils dans tous les lycées.

Il faut expliquer une fois de plus cette diversité en disant que la plupart des gymnases suisses ont été fondés bien avant que la Confédération ne légifère sur les 3 types de maturité et ne fixe les conditions minima à remplir. En réalité le programme tracé par l'ordonnance de 1925 n'est qu'un cadre à l'intérieur duquel les autorités cantonales et gymnasiales peuvent se mouvoir avec une certaine liberté.

Chaque lycée a ses traditions et son esprit particulier. Dans les cantons catholiques, les collèges sont directement sous l'influence de l'Eglise, dirigés par les prêtres diocésains, ou bien, en Suisse allemande surtout, par les Bénédictins. Dans les autres cantons, les lycées baignent plus ou moins dans un climat spirituel protestant.

Cette multitude de formes et cette diversité d'esprit n'est pas une cause de malaise, comme plus d'un parmi vous pourrait le croire. Nous sommes habitués en Suisse à cette multiplicité systématique dans beaucoup de domaines!

La Société suisse des maîtres de l'enseignement secondaire disait dans son rapport annuel 1957: «Toute réforme de l'enseignement secondaire doit tenir compte de la structure fédéraliste de notre pays, ou, plus exactement, de la souveraineté des cantons en matière d'instruction publique... On oublie trop facilement cette constante, lorsqu'on défend une conception idéale de l'enseignement ou lorsqu'on cède à des tendances unificatrices... C'est un bienfait que l'organisation scolaire à Uri, Schwytz et Unterwald diffère de celle de Berne, de Soleure ou de Zurich.»

En comparant tout à l'heure la maturité suisse avec le bachot français, j'avais évoqué la philosophie. Vous serez étonné sans doute, scandalisé peut-être, vous qui appartenez à une nation de culture fort ancienne, en apprenant que la philosophie ne figure pas au programme de la maturité fédérale suisse. En soi, il n'y a pas de doute que c'est là une lacune regrettable, la grande faiblesse de la maturité chez nous. Mais, à bien examiner les choses, c'est aussi une sagesse.

Pourquoi cela? Parce que les bases philosophiques seraient ou introuvables ou beaucoup trop controversées dans un pays mixte où protestants et catholiques vivent dans une paix de compromis chacun restant sur ses positions pour ne pas troubler l'ordre séculaire. Le législateur fut sage qui évita à la jeunesse étudiante cette pomme de discorde. Mais je m'empresse de dire que les collèges catholiques, au nom des libertés cantonales, ont toujours mis la philosophie à la place d'honneur.

A St. Maurice, à Sion, à Brigue, à Zug, à Einsiedeln, à Fribourg, on fait 6 heures de philo. et 2 heures de psycho. par semaine durant deux ans, contrairement à la France où l'on accumule tout sur une année. Cet enseignement de la logique, de l'éthique, de la métaphysique est nettement orienté dans un sens chrétien. Il vise à concilier, dans l'unité d'une vérité supérieure, toutes les contradictions apparentes de la science et de la pensée. La philosophie, est, pour les lycées catholiques, l'enseignement de synthèse par excellence et le couronnement des études secondaires.

Dans les collèges protestants, la philo. occupe une place moins importante au programme. Le programme prévoit l'histoire de la philosophie, l'exposé systématique des grands problèmes philosophiques et une esquisse des diverses solutions proposées au cours des âges. Cet enseignement est fortement teinté de rationalisme. Branche facultative, on préfère porter l'accent sur les branches techniques, biologie, physique, mathématiques, pour lesquelles les lycées sont spécialement bien outillés. La psychologie occupe aussi une place prépondérante.

Et les langues anciennes? Sont-elles à l'honneur?

Ici, c'est Bâle qui vient en tête des lycées suisses en accordant aux langues anciennes 39 % du programme de la maturité. Bâle est une ville de vieille tradition humaniste — sans doute depuis Erasme —. Son Université, sans être aussi ancienne que la plupart des Universités espagnoles — remonte à 1460. L'ancien et le moderne y font très bon ménage. Puis le pourcentage descend à 35 % à Einsiedeln, à 32 à Genève, à 28 % à Lausanne.

Il n'y a pas d'études secondaires solides sans une étude approfondie de la langue maternelle. C'est l'évidence même dans nos pays latins: approfondir la culture greco-latine, c'est servir du même coup sa propre langue maternelle et sa culture nationale.

Il n'en va pas de même en Suisse où l'allemand est la langue de la majorité: 4 millions d'habitants sur cinq. L'allemand n'a que peu de rapports avec le latin. De plus, il y a encore un fossé entre l'allemand littéraire et le dialecte Schwyzer-Deutsch parlé sur tout le territoire. On comprenda dès lors que les collèges de la Suisse allemande accordent moins d'importance à l'étude de la langue maternelle que les collèges de la Suisse française.

En définitive, si l'on veut bien mettre à part la très grande diversité que l'on retrouve à chaque étage de l'enseignement et qui est loin d'être du désordre, il me semble que l'enseignement secondaire suisse peut supporter la comparaison avec celui des pays voisins. Comme dans beaucoup de pays aujourd'hui, les études classiques ont à éviter un double écueil: l'encyclopédisme et la spécialisation prématurée.

L'encyclopédisme d'abord: notre maturité fédérale est trop chargée. Elle prévoit onze disciplines différentes et un horaire qui va jusqu'à 41 heures de cours par semaine, sans compter les cours facultatifs et les devoirs à domicile.

Quant à la spécialisation prématurée, elle est surtout le fait des collèges de la Suisse allemande où l'on a remplacé la philosophie, branche de culture, par des spécialités techniques: biologie, travaux de laboratoire, géométrie descriptive. Cette spécialisation prématurée est due à l'influence de certaines Universités, ou plutôt de certaines Facultés scientifiques qui trouvent que les candidats universitaires ne sont jamais assez forts en maths et en sciences.

De ce fait, les candidats aux études scientifiques qui sortent des collèges catholiques

sont toujours inférieurs aux candidats protestants, lesquels ont poussé les maths. et les sciences aux dépens de la philosophie. Il y a là un handicap sérieux pour les bacheliers catholiques qui se présentent à l'Ecole Polytechnique de Zurich ou à celle de Lausanne.

III.—ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Je signale en passant que la Suisse compte 7 Universités, un Polytechnicum à Zurich et une Université commerciale à St. Gall. Quatre de ces Universités sont en Suisse française, laquelle ne compte pas même un million d'habitants ce que est certainement la plus forte proportion du monde.

23.000 étudiants fréquentent ces Universités, dont 5.000 étrangers. A l'Université de Genève (3.400 étudiants) les étrangers dépassent en nombre les nationaux.

Détail intéressant: les Universités suisses sont des institutions qui appartiennent aux cantons. La Confédération n'y exerce aucun contrôle. Seul le Poly de Zurich est fédéral: il compte 5.000 étudiants, 400 professeurs, privat-docents et assistants: les cours s'y donnent dans les 3 langues nationales.

L'Université de Fribourg est la seule qui soit franchement catholique: elle est entretenue financièrement par l'Etat de Fribourg et par l'ensemble des catholiques suisses.

Situées au coeur de l'Europe, les Universités suisses reçoivent de tous côtés des impulsions intellectuelles. La liberté de l'enseignement et de la pensée n'est jamais mise en danger par les événements de la politique, la Suisse étant, dans ce domaine, remarquable par sa stabilité. Un seul obstacle arrête beaucoup d'étudiants étrangers: le change élevé du franc suisse. Mais l'obstacle n'est pas insurmontable et des arrangements spéciaux ont été prévus.

IV.—ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

On me permettra en passant de dire quelques mots de l'enseignement professionnel.

Bien que la formation professionnelle soit de la compétence des cantons, la Confédération promulga en 1930 une loi sur la formation professionnelle qui força la main aux cantons: ceux-ci devaient se plier aux décisions de Berne s'ils voulaient bénéficier des subventions fédérales.

La loi de 1930 règle la durée de l'apprentissage (qui est de 4 ans) les conditions du contrat, les exigences de l'examen final des apprentis; elle institue un tribunal pour régler les conflits possibles entre patrons et apprentis. Surtout elle oblige tous les apprentis à interrompre leur travail d'atelier un jour entier par semaine, cela durant 4 ans. pour suivre des cours généraux de langue, de mathématiques, de dessin technique, de civisme etc.

De ce fait, la formation professionnelle du simple ouvrier est une des plus perfectionnées du monde.

190 professions sont actuellement l'objet d'un règlement d'apprentissage, soit le 98 % des professions exercées en Suisse. Chaque année près de 90.000 jeunes gens et jeunes filles entrent ainsi en apprentissage avec un contrat garanti par l'Etat.

Dans un pays où la vie économique est variée, il n'est pas toujours facile de choisir un métier. Aussi 300 centres officiels d'orientation professionnelle, facultatifs et gratuits, prodiguent aux jeunes conseils et directives.

En Valais, il y a même un service de pré-orientation professionnelle patroné par l'Etat, qui prend les jeunes gens de 15 ans en internat durant un mois pour les orienter sur les multiples possibilités qui s'offrent à eux. Là on étudie systématiquement leurs aptitudes, par des tests divers et on leur indique d'autre part les professions encombrées et celles où ils ont des chances de faire carrière.

Pour ceux et celles qui désirent une formation plus poussée, de techniciens, il existe 250 écoles professionnelles, écoles ateliers où l'on travaille la demi-journée. écoles d'arts et métiers, d'horlogerie, de mécanique, d'électromécanique, de textiles, de génie civil, de mode etc., 27 écoles d'agriculture et d'horticulture et une centaine d'écoles de commerce. Ces dernières sont généralement des sections spéciales des gymnases.

La patrie d'adoption de la Croix-Rouge se devait aussi d'avoir un personnel qualifié: c'est pourquoi vous trouverez en Suisse 80 écoles d'infirmières, gardes-malades, nurses, à quoi il faut ajouter une dizaine d'écoles d'études sociales pour assistantes sociales, laborantines, interprètes.

Toutes ces écoles professionnelles appartiennent aux cantons, aux villes, aux grandes industries ou encore à des organisations privées.

La Confédération leur verse des subsides qui correspondent en général au 50 % de leurs besoins.

On me pardonnera cette incursion dans le domaine professionnel: je l'ai faite par amour-propre, car il me semble que l'enseignement professionnel est, avec l'enseignement primaire, une des meilleures choses que l'on trouve en Suisse. Si ce petit pays, privé d'accès à la mer, compartimenté à l'infini, est un pays d'ordre, de paix sociale et d'aisance économique, il le doit en partie à l'excellence de son école. La multiplicité des systèmes cantonaux n'est pas une anarchie, mais une des formes tangibles de la liberté.

V.—CONCLUSION.

Arrivé au terme de ce bref et très incomplet exposé sur l'enseignement en Suisse il importe de dégager de cette vaste mosaïque quelques impressions.

Je ferai la part belle à ce que—dans ma naïvete ou dans mon chauvinisme national—je crois être bien, mais je signalerai aussi les ombres...

A l'échelle du monde, l'enseignement en Suisse ne me paraît pas occuper la dernière place.

D'abord, il est entre les mains d'un personnel qualifié et qui n'a pas à rougir de sa formation professionnelle.

Par tempérament, la Suisse est déjà pédagogue. L'Histoire semble nous le confirmer. Ce pays trop heureux n'a pas produit de grands hommes, ni de grands poètes, ni de grands philosophes, ni aucun génie. Mais il a eu des moralistes, des penseurs, des critiques, des pédagogues comme Rousseau, Amiel, Alexandre Vinet, Rod. Toepffer sans parler de Pestalozzi... «Il y a en tout écrivain suisse un pédagogue qui

sommeille, écrit le français Dominique Fabre, dans son livre sur la Suisse. Et c'est là un trait qui n'est pas particulier aux écrivains, mais concerne les Suisses en général.»

Placé au carrefour des civilisations latine et anglo-saxonne, le Suisse a pris l'habitude d'observer, de comparer, de critiquer, de juger. C'est là sa force. De son balcon alpestre, il voit tout ce qui se passe autour de lui, il est ouvert à toutes les théories, à toutes les initiatives, parfois les plus hasardeuses. Mais il sait aussi faire marche arrière quand l'expérience s'avoue décevante ou le rendement inférieur. C'est ainsi que Genève, toujours à la pointe du progrès, a renoncé en 1955, à la lecture globale et réintroduit dans ses classes l'écriture liée. A ceux qui l'ont connu il y a 20 ans, Dottrens peut-être aura paru un peu révolutionnaire, mais ils seraient étonnés de le voir aujourd'hui si compréhensif aux idées d'autrui. A côté de lui, Piaget, Ferrière, Claparède, Roller ont porté bien au delà des frontières helvétiques la renommée de l'école expérimentale de Genève.

Ces portes ouvertes sur le vaste monde font aussi la faiblesse du pédagogue suisse. Il s'en croit, il est trop sûr de soi, il juge les initiatives d'autrui avec un sentiment de hauteur et de suffisance dépourvu de modestie et où la justice ne trouve pas toujours son compte. Il a l'esprit d'analyse, voire celui de l'organisation, mais peu l'esprit de synthèse.

Sa conception de la discipline est sévère, un peu anglo-saxonne. Il n'aime pas beaucoup la fantaisie et la nuance lui échappe souvent.

La petitesse du pays est aussi un élément dans la qualité du personnel enseignant en ce sens que les maîtres peuvent être suivis de très près par l'Etat qui les paie. Berne, le plus grand Etat de la Confédération n'a que 100.000 enfants en âge de scolarité: Genève n'en a que 20-25.000. A ce compte-là, le Chef de l'Instruction Publique de l'Etat connaît pour ainsi dire personnellement chaque maître: il peut le placer là où ses aptitudes se manifesteront le mieux, lui conseiller des expériences nouvelles, suivre ces expériences dans le détail de leur déroulement. Aucun maître n'est anonyme pour le Chef et les intermédiaires sont réduits au minimum. Avantages certains de la décentralisation administrative!

Ce maître n'est jamais un isolé, même dans un village reculé au fond d'une vallée. Les distances étant insignifiantes, il gardera des contacts permanents avec ses chefs et ses collègues par les revues professionnelles, les cours de perfectionnement et de rajeunissement, les assemblées mensuelles ou semi-mensuelles obligatoires.

Et ces contacts n'ont qu'un seul but, faire en sorte que le maître ne s'encroûte pas dans la routine et le formalisme, qu'il reste jeune de coeur, que son enseignement soit toujours concret, concret et encore concret... Dieu sait si l'on insiste à temps et à contretemps sur le rajeunissement indispensable du maître! On n'est jamais un bon maître une fois pour toutes, mais on le devient tous les jours. Un bon maître est en perpétuel devenir, parce que ce qui était bon hier ne l'est déjà plus aujourd'hui.

L'éducation fonctionnelle, «l'école pour la vie» ne sont pas des formules vides, théoriques, bonnes tout au plus pour l'exportation. Le Maître suisse doit chercher à les appliquer en tout premier lieu dans sa classe, sans se payer de mots. Prendre

l'enfant, non comme un numéro mais comme un capital en puissance qui lui est confié, comme une personnalité bien déterminée, avec ses qualités et ses défauts... un futur ouvrier en qui il faut développer l'aptitude à réfléchir, la débrouillardise, l'esprit d'initiative... un futur artisan dont il faut former la conscience pour qu'il ait le goût de l'ouvrage bien fait, le sens de l'honnêteté, afin qu'il soit plus tard une valeur professionnelle dans son milieu... Le maître verra aussi en lui un futur citoyen, un citoyen de la plus vieille démocratie du monde. A 20 ans, il participera de très près à la vie politique de sa commune, il défendra la neutralité de son pays par le service militaire, gardant à la maison son uniforme, ses armes, ses munitions à côté de celles de son père et de ses frères. On ne s'improvise pas citoyen, on ne s'improvise pas soldat. Cet état d'esprit de citoyen-soldat, il faut le créer, et c'est la tâche de l'école.

On caractérise la forêt d'après ses arbres.

On juge l'arbre à ses fruits.

Le nombre des illettrés en Suisse n'atteint pas le 1 pour mille.

Et le 90 % des jeunes continuent leur formation au delà de l'école primaire et complémentaire, soit par des cours professionnels (40 %) soit par le passage à l'école secondaire du 1er degré (35 %), soit par des études supérieures universitaires (8 %) ou techniques (8 %).

Dans le canton de Genève, le nombre des jeunes gens qui n'avaient que la formation reçue à l'école primaire était si réduit l'an dernier (1957) — à peine une vingtaine de fils de paysans sur une population scolaire atteignant de 2.500/3.000 que l'Etat leur a offert à tous une bourse pour faire une année de stage dans une école d'agriculture de leur choix. Encore une chose impossible dans un grand pays centralisé.

D'autres signes témoignent du niveau élevé de l'instruction publique à l'étage populaire:

Pour l'ensemble du pays, on peut affirmer que le 60 % de la population comprend ou parle une seconde langue. Cette proportion est suffisamment éloquente par elle-même.

Les bibliothèques publiques accusaient en 1955 le chiffre de 3 millions de prêts: si les ouvrages populaires viennent au 1er rang, on est étonné de trouver au second rang les ouvrages scientifiques (760.000 vol.).

Autre signe qui ne trompe pas: la création dans 140 villes et localités suisses d'une Université ouvrière et populaire du soir, avec des cours de philo., de psycho., de langue et littérature, de math., de sciences, d'Histoire de l'Art, cours fréquentés par quelque 25.000 auditeurs. Même les petites villes inférieures à dix mille habitants veulent avoir maintenant une Université populaire. (28 organisations différé.)

Le Suisse lit beaucoup, écrit beaucoup. Dans une récente statistique de l'Union Postale Universelle, je lisais que l'Italien écrit une moyenne de 20 lettres par an, le Français 40, le Suisse 80. Sans doute le caractère industriel et commercial du pays, ses trois langues officielles sont-ils des facteurs à considérer dans cette abondante correspondance qui est surtout commerciale...

Mais il ne faut pas confondre instruction et culture.

Si le peuple est chez nous relativement instruit, est-il pour autant plus cultivé?

Nulle part plus qu'en Suisse, carrefour de deux civilisations de types fort différents, ne se pose avec plus d'acuité le dilemme culture-technique. Tout l'enseignement suisse est orienté vers la technique plutôt que vers la culture dans le sens traditionnel.

Il n'y a jamais eu, et il n'y aura jamais de culture suisse.

Ces républicains enragés n'ont jamais supporté dans le passé, aucune aristocratie, fût-ce celle de l'esprit. Pas de poètes, pas de génies dans leur Histoire. Avec une cruelle ironie, Orson Welles le dit quelque part:

«Les révolutions sanglantes de l'Italie nous ont valu les plus grands chefs-d'œuvre de l'art, mais qu'est-ce que la Suisse nous a donné en trois siècles de paix? L'horloge à coucou!»

«En Suisse, pour brutale que paraisse cette affirmation, le talent est toléré, mais le génie est exclu.» (Dom. Fabre, *La Suisse* p. 100.)

Il n'y a point d'art en Suisse, parce que les Suisses n'ont jamais voulu de seigneurs, et donc de mécènes pour pensionner et favoriser les artistes.

Aujourd'hui encore, ce peuple d'ermailleurs, d'hôteliers, d'horlogers, de techniciens, dont les villes se jalousent les unes les autres, n'a aucun centre de culture:

«La broderie à St. Gall, le fromage en Gruyère les montres dans le Jura... mais l'esprit partout et nulle part, écrit encore Dominique Fabre... Le Suisse est fêru des choses de l'esprit, pas tellement par goût que par souci de dignité, mais il reste un amateur. Et cet amateurisme néfaste entraîne parfois la confusion des valeurs.»

Et Ramuz, avec son bon sens paysan, met le point final à ce portrait peu flatteur à certains égards: «Le Suisse est peut-être poète, mais avant tout électeur.»

Cette fuite vers la technique est-elle vraiment une démission? un refus de culture vraie?

Je ne le crois pas.

Il faut d'abord se rappeler que la Suisse est composite, divisée par ses croyances, divisée par ses trois langues. Elle ne saurait sans souffrances dramatiques se donner une philosophie qui soit acceptée par tous ses fils...

Puis, il s'agit encore de s'entendre sur la notion de culture.

Pour beaucoup l'homme cultivé, c'est un homme qui a des lettres, qui a fait ses humanités, dans le sens traditionnel.

Les connaissances scientifiques ne sont pas toujours reconnues comme éléments de culture. Cela est si vrai que dans certains milieux, vous pouvez affirmer tout ignorer de l'atome et du satellite artificiel, sans rien perdre de votre prestige. Nos jeunes gens les plus intelligents continuent à faire du latin et du grec, même s'ils veulent devenir ingénieurs. Le latin continue à se tailler la part du roi dans nos horaires scolaires. Savoir le latin est un indice social de caste.

Mais cette culture latine prépare-t-elle nos enfants à la vie? A la vie d'aujourd'hui, qui a évolué si rapidement vers le modernisme, la technique et l'automatisme?

N'y a-t-il pas un décalage inquiétant entre notre système d'enseignement et le monde actuel?

Pourquoi la science et la technique, nées dans l'ancien monde au XIX^e siècle, ont-elles peu à peu émigré vers l'Amérique, vers l'Europe du Nord et de l'Est? Ne

serait-ce pas la faute de notre enseignement, à nous, Latins, si nous sommes aujourd'hui en état d'infériorité technique vis-à-vis des Pays Neufs?

«Notre pédagogie, écrit Rob. Dottrens, coupe l'enfant de la réalité dans laquelle il vit et l'enferme dans un monde en voie de disparition... C'est la tâche urgente, difficile, nécessaire des éducateurs de comprendre le monde moderne et l'allure de son évolution, d'étudier les possibilités et les moyens nouveaux de s'instruire qui passionnent les jeunes afin de les aider à les utiliser judicieusement.» (*L'amélioration des progr.* p. 159. D & N, Neuchâtel 1957.)

C'est la voie choisie par la Suisse à tous les degrés de l'enseignement.

Même les Universités ont eu propension marquée pour les sciences:

Voici comment l'Université de Berne définit sa mission:

«L'Université travaille à l'avancement de la connaissance scientifique par la recherche et l'enseignement, et prépare aux carrières scientifiques.»

Et celle de Lausanne:

«L'Université a pour but de préparer aux carrières qui exigent une instruction supérieure, d'entretenir dans le pays une culture scientifique, littéraire et artistique.»

Mais tout en s'engageant résolument vers la Technique, l'Enseignement suisse veille à ne pas perdre de vue les valeurs traditionnelles, spirituelles et morales:

Ce même Dottrens écrit: «Il faut mettre en garde les jeunes contre les dangers de la technique en leur apprenant comment nos devanciers acquéraient leur dignité d'hommes et où ils nourrissaient leur esprit... La technique, comme la Science, est bivalente: elle peut créer des valeurs ou les anéantir... Il ne s'agit pas pour nous de rejeter la technique, mais de l'utiliser à bon escient, afin que la jeunesse en tire des moyens meilleurs de vivre et de penser» (op. cit. 159).

La culture n'est pas uniquement la formation greco-latine.

Elle n'est pas davantage la connaissance scientifique. Elle est un compromis entre les deux.

J'aime beaucoup pour ma part cette définition de l'Homme cultivé donnée par Mr. Paul Rossier, prof. à l'Université de Genève:

«L'Homme cultivé est celui qui excelle dans sa spécialité et qui sait quelle place elle tient dans l'ensemble des connaissances et des activités humaines.»

Si la Suisse dans son ensemble a pris résolument sa route vers la technique et la spécialisation hâtive dans l'enseignement, c'est la mission de la Suisse française, et particulièrement des lycées catholiques, de freiner cette course vers la technique, en lui opposant le contrepoids d'une culture classique traditionnelle, d'un vrai humanisme chrétien sans lequel le monde mécanisé d'aujourd'hui marcherait infailliblement à sa perte.

LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA Y LAS CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS MARIANISTAS

POR EL

M. R. PAUL-JOSEPH HOFFER, S. M.

Doctor en Sagrada Teología, Superior
General de la Compañía de María

M. R. P. PAUL HOFFER, S. M.

Nació el 13 de febrero de 1906 en Bindernheim (Alsacia).

Hizo sus primeros estudios en Saint Hippolyte y Antony (Seine).

Frecuentó la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de París, donde se licenció. Fué nombrado Profesor de Literatura en el Colegio de La Rochelle (Francia).

En la Universidad de Fribourg (Suiza) cursó la sagrada Teología, donde hizo su doctorado, con esta tesis: "Los jansenistas y la devoción a la Virgen".

Después de varios años como Profesor de Filosofía, fué nombrado Director del Colegio marianista de París.

En 1946, con ocasión de un Capítulo general de la Congregación, fué nombrado Jefe de Instrucción, Asistente del Superior general. En 1956, por fin, Superior general.

Es autor de diversas obras doctrinales, entre las cuales destaca "Pedagogía marianista", suma y compendio del espíritu, métodos y procedimientos de los Colegios marianistas.

LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA Y LAS CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS MARIANISTAS

No hay marianista alguno que tenga conciencia de poseer una fórmula secreta y mágica cuyo empleo le asegure el acierto de un modo automático. Pero le basta el hecho de ser íntegramente marianista para obrar, aun sin darse cuenta, de un modo original que da cierto aire de familia a todos los marianistas del globo.

Las virtudes características de su espiritualidad, al ofrecerle un modo propio de entrar en relación con personas y cosas, impregnan hasta sus mismos métodos pedagógicos de ciertos rasgos específicos. Estos, pueden reducirse a tres: el *espíritu de familia*, el *respeto de la personalidad* del niño, una prudente *anchura de alma* que sabe adaptarse a las exigencias de los tiempos y del medio ambiente. En esta conferencia o charla familiar no hablaremos más que de los dos primeros.

I

ESPIRITU DE FAMILIA

En la educación del niño ninguna escuela es capaz de reemplazar el ambiente familiar. En una familia unida, donde reinan la comprensión y la confianza recíprocas, es decir, un espíritu de amor que hace de todos los miembros un solo corazón y una sola alma, la personalidad del niño se desarrolla sin que él se dé cuenta, al paso que se atrofia o se degrada en un rebaño anónimo, dentro del cual él es un simple número, y en una atmósfera administrativa con relaciones frías y correctas en las que reina una uniformidad de protocolo. La psicología contemporánea ha demostrado de modo luminoso la importancia insustituible del afecto maternal y de la estabilidad del hogar, porque aseguran al niño y al adolescente ese clima de seguridad que necesita su debilidad y favorecen la formación de una afectividad equilibrada, que es la base necesaria para el desarrollo normal de su vida psíquica y moral. No hay madurez humana sin amor, como no hay crecimiento vegetal sin calor y humedad.

Provieniendo de aquellos de quienes se siente uno amado y a quien uno mismo ama, se aceptan todas las ideas, todas las órdenes, todos los reproches y todos los castigos; pero se desechan cuando vienen de persona extraña o antipática. «Cuando el niño se siente verdaderamente en su casa, acepta un régimen austero y una disciplina exigente», dice el P. Kieffer, Superior General de la S. M., notable pedagogo, fundador de la Villa St. Jean, Friburgo (Suiza), bien conocido por su Libro: *«La autoridad en la familia y en la Escuela»* (traducido al español).

Y así ocurrirá durante toda la vida. «Para que tal educación pueda proseguirse, es menester que los niños encuentren luego en la escuela, con cierta gravedad y regularidad mayores, esa buena y prudente vida de familia.»

Los primeros marianistas vieron en la escuela una prolongación del hogar doméstico. Por eso, el espíritu de familia se presenta, en el primer prospecto de la primera Escuela Marianista de Burdeos, como un rasgo distintivo de las Escuelas

de la nueva Congregación religiosa. El P. Lalanne (primer discípulo del venerado Fundador de la Comp.^a de María) Director del Colegio Stanislas, de París, que elevó a gran altura en colaboración con la Universidad de Francia), y que redactó dicho prospecto, detallará más tarde esa primera intención suya en las siguientes líneas:

«La acción moral de los maestros no podrá ejercerse sobre los niños sino en cuanto éstos se constituyan, respecto a sus maestros, en las mismas relaciones en que se encuentran los hijos, dentro de la familia, con su padre y madre. En una palabra, para educar a los niños hay que vivir con ellos; una escuela jamás será una verdadera casa de educación sino a condición de que sea una segunda familia... Las máximas más santas que pudieran ofrecerse a la inteligencia, aun acertando a grabarlas en la memoria, no llegarán hasta el corazón mientras no vayan sugeridas por una voz amiga y familiar. La vigilancia más atenta y minuciosa conseguirá tal vez detener el mal, pero no logrará más que irritar los deseos y fomentar las pasiones nacientes, si no se presenta bajo otro aspecto que la medrosa solicitud de la ternura.»

—«Sólo el amor, añadía, es el nervio de la educación... y puede conciliar la obediencia con la libertad. Una disciplina administrativa impuesta del exterior y fundada principalmente en el temor, no da otro resultado que el de formar «dos partidos bien distintos», dos campos opuestos y enemigos: de un lado los alumnos, que desconfían de sus maestros; de otro, los maestros, que desconfían de sus alumnos. Entre éstos, reina el espíritu de in-subordinación; en los otros, el espíritu de dominación; entre ambos, lo más constante es la recíproca repulsión.»

Aunque la mayor parte de nuestros predecesores no hayan tenido ni tiempo ni ganas para confiar al papel sus experiencias, este espíritu de familia, en medida variable y generalmente más acentuado en los internados que en los externados, fué la marca distintiva de todas nuestras escuelas posteriores. Debemos, pues, limitarnos al testimonio de nuestros superiores y de nuestros «Métodos».

«El Colegio, escribe el P. de Lagarde (sucesor del P. Lalanne en la dirección del Colegio Stanislas de París, educador de primer orden que dió gran relieve a dicho Colegio), es una familia; el director es el padre: comparte ese honor y esa carga con sus colaboradores... Si rompéis ese lazo, si el Colegio deja de ser la extensión de la familia doméstica, forzosamente adquiere cierta semejanza con un cuartel o una cárcel, y tal es, desgraciadamente, el nombre que se le da a veces. Resultará, por este mismo hecho, que los alumnos serán algo así como números de un regimiento, distribuidos en secciones, formados por instructores; pero ya no habrá ni familia, ni espíritu de familia; no habrá ya hijos propiamente dichos; tan sólo habría «alumnos» en el sentido menos noble de la palabra...» (P. Simler: *Vida del P. de Lagarde*.)

Con la fundación del Colegio, que se ha hecho célebre con el nombre de *Villa Saint-Jean*, en Friburgo, Suiza, después de la expulsión de los religiosos de Francia en 1903, el Buen Padre Simler aspiraba a realizar la vida de familia íntegra, tan perfectamente como fuera posible vivirla en una Escuela. Por oposición a la

vida anónima de nuestros internados de la época, el P. Kieffer, S. M., enviado por el P. Simler, trató de hacer de la Villa St. Jean un verdadero hogar. Para ello comenzó por excluir de los planos los muros de cerca y desterró cuanto oliera a anónimo y vulgar, común o trivial: cada división debía ocupar su propia villa; suprimió lo que en la jerga de los Colegios se llamaba los *pions* (meros vigilantes) e introdujo una «familiaridad» de buena ley entre los alumnos y profesores. Estos últimos debían vivir constantemente mezclados con sus alumnos, no sólo en clase, sino también en el estudio, en la mesa, en los juegos y en los paseos. «Todo cuando puede facilitar el contacto del profesor con el alumno, fuera de la enseñanza ex-cathedra, solía decir el P. Kieffer, es puro provecho para la educación.»

En nuestras escuelas de Austria y Alemania, existe una preocupación muy particular por crear un ambiente que recuerde el de familia. Cuando las salas de estudio son demasiado grandes, se reserva a lo menos un rinconcito, amueblado de modo especial, destinado a las veladas de familia. Aun con ausencia de tales detalles, el espíritu de familia reina en todas nuestras Provincias. En una carta fechada el 1.º de abril de 1956, un alumno japonés, antiguo de nuestros Colegios de Tokyo y de Friburgo, escribía al Buen Padre Juergens, Superior General entonces, poco tiempo después de su llegada a la Universidad marianista de Dayton (Estados Unidos): «He vueito a encontrar aquí esa atmósfera de familia que uno logra hallar en las escuelas marianistas y que había echado de menos en otras partes.»

Para obtener más eficazmente ese espíritu de familia, nuestros grandes educadores marianistas no se dejaron nunca fascinar por el número. Pensaban que un Colegio no debía aceptar más alumnos que los que un director puede llegar a conocer personalmente. El es, efectivamente, el centro de irradiación de la familia del Colegio; él, quien crea su espíritu. Cuando las circunstancias les obligaban a sobrepasar ese número, fraccionaban el Colegio en divisiones más o menos autónomas y ponían al frente de cada una un director particular. A fin de preservar ese espíritu de todo riesgo, no aceptaban sino mediante garantías serias y a título de ensayo, alumnos de cierta edad que viniesen de otros establecimientos. Para ellos, tal precaución era cuestión de justicia hacia los demás alumnos, que tenían derecho a disfrutar de la atmósfera familiar hasta el final de sus estudios. Por otra parte, para hacer acogedora y hospitalaria la casa, se ingeniaban en preparar para el comienzo de cada curso alguna sorpresa agradable, tal como la reparación y embellecimiento de los patios de juego, la renovación de la pintura en las clases, algunas nuevas colecciones...

Bien puede afirmarse que el ambiente de familia es el secreto principal de la educación marianista. Los maestros mismos encuentran en él la alegría del trabajo y de la abnegación; a él deben su respeto y su amor para con los alumnos, la comprensión de sus problemas individuales, una facilidad insospechada para hacer efectivo el espíritu de equipo entre ellos mismos y con sus alumnos. Cuando en la escuela, maestros y alumnos se sienten a sus anchas como en una familia, la educación se hace por sí sola.

«En una escuela en que el espíritu de familia compenetra efectivamente el espíritu escolar, los alumnos respetan de buen grado el estudio y el esfuerzo. En una atmósfera familiar sana y simpática, el trabajo intelectual deja de ser una carga. Como consecuencia de la intimidad que reina entre alumnos y pro-

fesores, los alumnos admiran a éstos y, sin darse cuenta, se esfuerzan por alzarse hasta su ideal, imitar su generosidad y desinterés y adquirir el sentido de las responsabilidades sociales.» (E. B. Clemens.)

* * *

Si el espíritu de familia es el carácter distintivo de todas las escuelas marianistas del mundo, es, sin duda alguna, porque constituye uno de los rasgos característicos de las comunidades marianistas, y *es a modo de floración del especial amor que todos profesan a María*. Ese amor a la Virgen da a sus comunidades un calor y una intimidad muy particulares. Lo mismo que en la familia natural, donde la madre es efectivamente el lazo de unión, en nuestra familia religiosa, la presencia de María funde todos los hielos y evita toda tirantez: Ella humaniza las relaciones con Dios, suaviza los contactos entre hermanos, y hace que todos los miembros, como sugieren las Constituciones, adquieran el verdadero espíritu de infancia evangélica. La piedad filial de Jesús para con su Madre les incita a reproducir en sus comunidades la vida misma de Nazaret.

«Por efecto de esta piedad filial dice nuestra Regla—, el hijo de la Compañía siéntese instintivamente inclinado a imitar la vida de Jesús y de María, aplicándose con marcada predilección a reproducir las virtudes que más sobresalen en la familia de Nazareth.» (Const. art. 296.)

No es, pues, de admirar que cada religioso, según el consejo de la misma Regla, (artículo 265), aplique en su clase el mismo espíritu de familia y «se penetre para con sus alumnos del amor del Salvador y de la ternura de María.» Nuestros alumnos no se engañan sobre el particular, como tampoco los visitantes de ocasión. Un grupo de Inspectores oficiales vino cierto día a girar la visita de nuestra *High School* o Colegio de Segunda Enseñanza de San Antonio (Texas). Al cabo de ocho días de inspección, se preguntaban, admirados, cuáles eran los factores a que debía atribuirse ese no sé qué de íntimo y de familiar que habían advertido en la atmósfera de todo el establecimiento. Una religiosa que formaba parte de la Comisión, se contentó, a modo de explicación, con abrir la puerta de una clase y apuntar con el índice hacia la estatua de la Virgen. No podía darse mejor respuesta.

El B. P. Simler aconsejaba a todos sus religiosos que se apropiasen, en todas sus relaciones con sus alumnos, las disposiciones maternales de María:

«En adelante, decía, cuando estudiéis vuestros deberes para con vuestros alumnos; cuando examinéis vuestra conciencia sobre ese punto, no dejéis de preguntaros lo que haría una madre en vuestro lugar, lo que haría María, la más tierna, la más abnegada y la más generosa de todas las madres.» «¿No estamos autorizados y aún obligados a decir: abrigad en vosotros las disposiciones que abrigaba María; tened su celo por la salvación de las almas; tened, pues, un celo verdaderamente maternal? Sed padres, se dice a menudo a los maestros que tienen el honor de trabajar en la educación de la juventud; sed madres, digo yo a los obreros evangélicos de la Compañía de María. Es ése, para vosotros, un carácter distintivo que deriva de vues-

tra insigne piedad filial!... No es hijo piadoso, ni por consiguiente verdadero hijo de Dios, quien no tiene para con sus alumnos, para con sus inferiores, la abnegación, el celo, la solicitud, la benevolencia, la paciencia de un padre, de una madre para con su hijo, quien no trata de reproducir en su conducta la piedad de San José para con el Niño Jesús, la piedad de María para con sus hijos adoptivos.» (P. Simler.)

Nadie vaya a creer que la actividad *paternal* dé por resultado una educación afechinada o que los maestros, para exteriorizar su afecto a los niños, hayan de recurrir a los gestos con los cuales los padres expresan sus sentimientos. Es tradición en la Compañía de María que no se toca jamás a un alumno, ni para castigarle ni para acariciarle. Nuestros establecimientos se han distinguido siempre por su buena disciplina. En el Colegio Stanislas, que logró la buena reputación de la Compañía en Francia, era la disciplina tan dura y tan austera que haría estremecerse a nuestros alumnos actuales; reinaba en él «un silencio que se asemejaba al de un Claustro, una subordinación tal que mayor no se exige en un regimiento.» (P. Simler.) El espíritu de familia, lejos de dispensar de la disciplina, supone, por el contrario, «una disciplina tanto más firme cuanto que es del todo paternal.» El P. de Lagarde proclamaba altamente «que la vida de familia en el Colegio necesita más regularidad y disciplina que en el hogar doméstico, a causa del número de niños y a causa del fin inmediato, que es formar a los hábitos de orden y de trabajo y, en definitiva, la firmeza que mantiene el orden y procura el cumplimiento del deber, es cualidad inseparable y parte esencial de la verdadera bondad y del verdadero amor.» El maestro débil no ama a sus niños; se ama a sí mismo y procura su propia tranquilidad. «La fuerza es la verdadera marca del amor, la debilidad es la marca del falso amor.» Amar a alguien es querer eficazmente su verdadero bien; es ayudarle con toda su energía a escalar las cumbres de la perfección. La severidad y el amor, lejos de excluirse, se llaman recíprocamente: «Aun exigiendo el cumplimiento del deber, dice nuestra Regla, aun apartando el peligro con fuerza y persiguiendo el vicio con indignación, (el religioso) no deja de ser buen pastor; sacrificase él mismo, toma sobre sus hombros la oveja descarriada y conserva siempre en el fondo de su corazón una calma inalterable y una prudente propensión a la indulgencia.» (Const. art. 268.) El niño —como los hombres— ama al maestro enérgico que es capaz de juntar la severidad con el respeto y la ternura de corazón; nunca da su confianza al maestro débil, precisamente porque éste es incapaz de inspirar ese temor filial sin el cual el niño tiene el sentimiento de verse abandonado.

* * *

Entre las disposiciones que nos inspiran la devoción a María y el espíritu de familia, hay una que nuestros documentos de familia recuerdan constantemente, sin descanso: es la *dulzura*, la bondad maternal. Ella es, efectivamente, la que atempera la rigidez de la disciplina y acorta esa distancia que la indispensable autoridad del maestro y el prestigio de su ciencia crean espontáneamente entre él y el niño

«Entre todas las maneras de ejercer el apostolado, dice el P. Simler, la Compañía de María ha escogido el de la dulzura, como el más seguro y más

fecundo en sus resultados, pues la dulzura gana el corazón, gana al hombre entero, para atraerle al servicio de Dios y de María con los lazos más fuertes, los del amor.»

«Según la intención formal del Fundador y de nuestras Constituciones (Art. 267-269), dice (a su vez) el P. Hiss (sucesor del P. Simler en el generalato), el religioso de María debe armarse de una paciencia inalterable, impregnarse de una dulzura llena de unción; se le recomienda maneje las almas con tacto y delicadeza. Importa que se reconozca en él al hijo de María, la más dulce de las madres. Nuestra educación es, pues, eminentemente filial, en cierto modo maternal por la bondad de corazón y por la abnegación. Gracias a tales procedimientos podemos esperar abrir las almas, introducir, como quien dice, la voluntad del maestro en el corazón de los discípulos, sin herirles, y hacerles manejables a la obediencia.»

Desgraciadamente, no somos bastante buenos para tener la intuición de la dulzura divina. Comprendemos mejor la justicia que la bondad. Aquella nos satisface, ésta nos desconcierta. Tenemos miedo de ser demasiado buenos y el diablo se da maña para levantar frente a la bondad el espantajo de la debilidad, para decirnos que la indulgencia excesiva es un pecado, que la justicia tiene sus exigencias. que la mansedumbre alienta al mal. Con semejantes ideas, jamás se hubiera realizado la Encarnación. Tales aprensiones provienen quizá de que no comprendemos la verdadera naturaleza de la dulzura.

De hecho, no hay roca más inquebrantable que la firmeza de un hombre dulce y manso que ha orientado su vida sobre el Bien y la voluntad de Dios: aunque conservando su sonrisa llena de seguridad, está pronto a dejarse matar en el sitio antes que ceder un ápice de su deber. Nuestro Señor, tan indulgente con la debilidad humana arrepentida, supo mostrarse inflexible para con los fariseos y vendedores que profanaban el Templo. La energía cristiana no es una fuerza ciega que tritura todo a su paso, sino una voluntad llena de calma para cumplir, en todas partes y en todo, la voluntad de Dios. El P. Simler refuta de antemano las objeciones de ciertos temperamentos que con demasiada facilidad confunden la energía con el dinamismo físico egoísta y ciego; y la firmeza, con la dureza no menos egoísta. La dulzura es, por lo demás, una forma superior del dominio de sí mismo, y no una insensibilidad de molusco.

Esta dulzura obra maravillas. A la larga, acaba por vencer todos los obstáculos. «Bienaventurados los mansos, porque ellos poseerán la tierra.»

Y cuando a esta dulzura viene a unirse un afecto sincero, atento a la felicidad del niño, el educador puede contar con el éxito.

«Cuando un corazón de niño ha comprendido a un amigo, nos dice el Padre Lalanne, no se inclina... se lanza hacia él; no se da, sino que se abandona a él y le seguirá hasta las extremidades de la tierra. Y hará más: se dejará arrastrar al trabajo, encadenar al orden, agitar y revolver en todo sentido en el crisol de la educación, en el cual, mediante operaciones a menudo penosas de composición y de descomposición moral se forjan caracteres de fuerte temple...»

El resultado educativo queda así logrado, reina el orden, se asegura el trabajo y el niño es feliz, lo cual no es indiferente; y el P. Lalanne queria que el niño fuese alegre, abierto, y que encontrase en su felicidad misma un estímulo a la practica de la virtud y a la constancia en el trabajo:

«Rodeados de una juventud a la que amamos, el deseo de hacerla feliz domina habitualmente nuestro pensamiento y nuestra intención. Sin duda. esa felicidad con que soñamos para ella, hemos de prepararla para el porvenir. Por penosos que puedan ser para los jóvenes el trabajo y la disciplina, debemos no evitarles tales penas... para que de verdad sean felices en la vida. Pero, en fin, ¿esa pretendida felicidad de la vida es tan certera, tan segura, que sea necesario sacrificar a ella el momento presente, el tiempo tan hermoso pero tan corto de la juventud, el único tal vez durante el cual el corazón no desmiente los labios?... En una palabra, si es menester que el educador obligue a los niños a estudiar; si debe esforzarse por corregir sus defectos, ¿no debe también tomar interés en sus juegos, aunque no fuera más que para convertir hasta las mismas diversiones en provecho para el lado serio de la educación?... Ellos se inclinan francamente hacia el bien cuando habéis encontrado el medio de hacerles felices...»

II

RESPECTO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO

La pedagogía contemporánea tiene la ambición de obrar en *función del niño*; su principio más característico consiste en partir del niño, en conocer sus necesidades vitales, en poner en acción sus recursos personales; en una palabra, en respetar su naturaleza propia, sin querer ni anticiparse a su evolución normal ni saltar las etapas de su crecimiento. En vez de trabajarle como si fuera una materia inerte que se vacía en un molde, uniforme para todos, o de aplicar sobre él actitudes ficticias, se esfuerza por valorizar los gérmenes del bien y obtener del propio niño que se trabaje a sí mismo, que coopere con todas sus energías a la obra de su propio desarrollo. Se despertarán pues sus intereses profundos, se hará un llamamiento a su iniciativa y a sus facultades creadoras, se proporcionarán las exigencias escolares a las posibilidades de cada cual, sin quebrar los dones individuales y sin esforzar artificialmente el desarrollo de una facultad; se favorecerá así el nacimiento y desarrollo de su libertad y de su sentido de la responsabilidad, sustituyendo a la disciplina exterior una disciplina interior libremente consentida, para inducir finalmente al niño a hacer lo que es bueno sin apremios ni insistencias inoportunas. Esta actitud optimista de respeto ante la personalidad del niño, no implica en modo alguna dejación de parte del maestro; si su actividad es más discreta, más silenciosa y menos autoritaria, no por eso es menos real y constante; y sobre todo, es más eficaz. Convencido de que el niño no es «un vaso que se llena, sino un fuego que se enciende», que el mejor medio de hacer progresar al niño es movilizar todas sus variadas energías, el maestro será para él un despertador de sus preciosas virtualidades más bien que un profesor; un entrenador más bien que un domador

Estas actitudes del maestro respetan la prerrogativa esencial de la persona humana, la libertad, que Dios mismo respeta en su conducta para con nosotros.

En suma, el educador está ahí para ayudar la libertad del niño a abrirse camino; pero cuidará mucho de no destruir en él ese potencial de vida latente, esas fuerzas misteriosas, todavía desconocidas, que serán tal vez peligrosas, pero que contienen también un porvenir preñado de riquezas a las que que no se tiene el derecho de negar acceso a la existencia. Las desviaciones naturalistas de ciertos partidarios de la Escuela nueva no desvirtúan la verdad de estas ideas ni justifican los principios opuestos de sus detractores.

Este respeto de la naturaleza espiritual del niño está conforme con las mejores tradiciones de los marianistas. Jamás confundieron ellos la educación con la cría de ganado, ni el cultivo de alcachofas, ni fueron nunca sus métodos lechos de Procusto. «No se sale de sus escuelas con una marca de fábrica», ha escrito Michael Darbon, uno de los mejores biógrafos del P. Chaminade; ni se forma en ellas a tímidos o a *refoulés* provistos de diplomas.» Para obtener tales resultados, les basta a los marianistas ser fieles al espíritu de familia y al espíritu de fe que les legó el Fundador como virtudes características. En una familia donde reina el amor, el niño no es considerado como un simple número; es amado y respetado, tratado según su propia naturaleza individual, de modo que puedan desarrollarse sus riquezas personales y ser enderezadas sus deficiencias.

* * *

El espíritu de fe, sobre todo, es el manantial donde los marianistas beben los motivos de su respeto a la conciencia en cada niño. Guiados por ese espíritu, dice la Regla, «descubren, respetan y veneran, en la persona frágil del niño a la persona misma de Jesucristo y el precio de su sangre», e imitan espontáneamente la conducta de Dios para con la persona humana, ennoblecida por la presencia divina. Pues bien, dice el P. Caillet (primer sucesor del P. Chaminade en la dirección de la Compañía de María):

«Dios gobierna al hombre con respeto (Sabid. XII, 18). Le ha creado a su imagen; mora en él por la gracia; no emplea con él ni apremios ni violencias, y aunque es omnipotente, no pone la menor traba a su libertad. ¿Qué mejor método de gobierno para su clase podría emplear el maestro que el que Dios emplea para regir el mundo, es decir, tratar a sus alumnos con el mayor respeto?»

«El niño, como el adolescente, escribe el P. Domingo Lázaro, es una persona que posee los atributos y la potencialidad de una persona. Quien dice «persona», dice pensamiento y voluntad libre, sagrada e inviolable, ante la cual Dios mismo se detiene con respeto. He aquí por qué mis alumnos no son cosas, y no puedo tratarlos como cosas, sino que debo tratarlos como personas con sus atributos, sus derechos y sus virtualidades. No son para mí o para sus padres, ni juguetes agradables, ni instrumentos molestos, ni objetos de los que podemos disponer según nos venga bien, y menos aún según nuestro capricho. Mi autoridad sobre ellos, aun cuando haga falta

castigar para corregir sus defectos, o extirpar sus vicios, no puede ser ni arbitraria ni tiránica.» (*P. Domingo Lázaro*. Director bien conocido del Colegio del Pilar, fundador de la Rev. ATENAS.)

Un educador debe respetar las leyes de la evolución física y psíquica del niño y del joven, porque son ellas la obra misma del Creador. Las leyes del mundo sobrenatural no están en contradicción con las del mundo natural. So pretexto de enderezar las tendencias falseadas por el pecado original, un maestro no puede, pues, ni violentarlas ni aniquilarlas; debe, en conciencia, someterse a las leyes psicológicas que rigen su desenvolvimiento como también su enderezamiento. Cuando se las reprime brutalmente, ellas hurtan el bulto solamente y se refugian en la penumbra de la subconsciencia, con peligro de falsear durante la vida entera el comportamiento moral del hombre, y de satisfacerse tomando sesgos inconfesables, y, a menudo, hasta bajo apariencias de pretendidas actitudes sobrenaturales. Siempre repugnará al marianista el formar autómatas, con todos los perfeccionamientos posibles si se quiere, porque no hay cosa más reñida con los métodos divinos que la fabricación en serie...

«Su clase, sigue diciendo el P. Lázaro, no es para él un rebaño, ni sus alumnos son números anónimos; ve en cada cual una personalidad singular con sus cualidades, sus defectos, con sus virtualidades individuales y con su destino providencial propio.»

«Está convencido de que la educación es una obra tan íntima que debe ser siempre individual» (*P. Simler*.) «Jamás cederá, por ambición de un éxito rápido, a la tentación de adelantarse a la naturaleza y de precipitar de modo anormal el desarrollo del niño, sustituyendo su propia actividad a la actividad espontánea del niño» (*P. Kieffer*), porque «sabe que no todos recibimos la misma medida de gracias y que le basta a cada uno ser tal como Dios le quiere; cuida pues de no rechazar como malo lo que no es del todo bueno», como dicen nuestras Constituciones (art. 267). Semejante respeto eleva al niño a sus propios ojos, haciéndole comprender que lo que se estima en él es, ante todo, su alma inmortal, creada a imagen de Dios» (*Simler*).

Estos grandes principios de la fe han guiado siempre la pedagogía marianista. Nuestros mejores educadores han sabido crear confianza en las almas, dilatarlas, inspirarles el respeto de sí mismas, liberarlas sin violencia de las garras del egoísmo, para darles madurez. «Educar, decía el P. Lalanne, es ayudar activa y respetuosamente al alma, a despertar, purificar, rectificar, valorizar y orientar hacia su verdadero objeto todas las virtualidades de la naturaleza humana.» A la violencia, el maestro marianista preferirá siempre la persuasión porque ve en aquélla una explotación de la debilidad del niño y del adolescente, una violación de su libertad interior.

En una época en que los argumentos «contundentes...» se empleaban comúnmente hasta por los mismos santos, el P. Chaminade se opuso siempre a los castigos corporales o a las penas irritantes. Si exigía una «disciplina vigorosa» quería una «llena de unción». La férula cuyo empleo en aquel entonces era permitido, bajo determinadas condiciones, en los primeros Métodos de la Congregación, no tardó en quedar prohibida por la Administración General (1854). Por otra parte, los sarcasmos, las novatadas,

las humillaciones públicas y las órdenes absurdas, que desfloran en los niños la estima legítima de su propia dignidad, fueron siempre repudiadas con energía, aunque no todos los maestros tuvieran siempre bastante dominio de sí mismos para seguir tan sabias normas. La tentación del «orden por el orden», la obsesión del éxito inmediato, el deseo de vivir en paz, a veces hasta el deseo inconsciente de dominar y hasta de sufrir, son causa de que a veces se olvide que las soluciones de efecto inmediato no son, de ordinario, ni las más educativas ni las más eficaces a largo plazo.

«Es posible, en efecto, acudiendo a los medios coercitivos, a las repri-mendas violentas, a los castigos exagerados, aniquilar una voluntad, o al menos meterla en cintura, obligarla a rendirse sin condiciones o a doblegar-se como ante una fatalidad ineluctable: éxito es ése de domador de fieras, pero no triunfo de educador» (*P. Kieffer*).

«Tales procedimientos corren peligro hasta de desflorar las cualidades naturales del niño y el respeto que debe a su propia dignidad. De hecho, «toda vigilancia anormal y quisquillosa que, so pretexto de hacer imposibles las faltas, hiere el sentimiento que el niño debe tener de su dignidad, que le incita a la rebelión interior y le hace tomar la costumbre de no gobernarse sino por el temor, y en modo alguno por su conciencia, debe condenarse: pues ella deforma en vez de formar, deprava en vez de moralizar, hace rebeldes o cobardes en vez de hacer hombres libres y conscientes de sus deberes... La severidad excesiva produce a veces en una vida joven el efecto de una escarcha en las yemas de los árboles que están a punto de abrirse. Más vale pues, a veces, resignarse a ciertas faltas exteriores y materiales. Si la vigilancia tuviese como fin hacer materialmente imposible toda falta, oponiendo a la libertad del niño barreras casi insuperables... se acabaría por usar procedimientos que, en vez de ser educativos, correrían peligro de ser degradantes... Aun cuando se llegasen a suprimir las faltas materiales no se suprimiría la «voluntad del mal; muy al contrario, el obstáculo que se yergue siempre ante la voluntad, acaba por ser irritante; se convierte en una excitación perpetua a obrar el mal». Por otra parte, el niño no tendrá siempre a su lado un vigilante. Si no ha sido formado para la libertad, se conducirá toda su vida como un ser amor al, indiferente entre el bien y el mal, pronto siempre a tomarse el desquite de la violencia que le impone el ojo del maestro. ¿Quién dijo aquello de: Cuando los guardias civiles van a acostarse, mi conciencia se adormece con ellos?... El progreso de la moralidad no reside en la disminución numérica de las faltas, sino en el desarrollo y extensión de la voluntad de obrar bien. Tal es el fin de la educación» (*Kieffer, passim*).

* * *

«Sin renunciar a la vigilancia y al recurso del temor filial, que es el principio de la sabiduría, el marianista entiende prolongar y completar sus efectos por medio de la persuasión y de la confianza, a fin de hacer aceptar libremente el esfuerzo, reconocido como bueno y útil. Sin suprimir el regla-

mento, se afana por lograr que el niño lo lleve dentro de sí mismo y se esmera en despertar su conciencia para que la sustituya gradualmente a la voluntad del maestro, cuya acción directa se va esfumando de día en día.

Su acción debe, pues, ser discreta como la gracia. Su espíritu de fe debe recordarle que Nuestro Señor no obraba de otro modo. Nunca trata a los hombres como si fueran números, ni halaga sus instintos para captar mejor su adhesión; nunca fuerza el santuario de su libertad, sino que crea en torno a ellos una atmósfera de confianza y de ideal que favorece la eclosión de una decisión libre. Así, por ejemplo, no insistió ante la negativa del joven rico, porque le repugnaba hacer un llamamiento a otros sentimientos que al amor. Si a veces amenazaba o inspiraba el temor, era por consideración a la debilidad humana, demasiado replegada todavía sobre sí misma para comprender el lenguaje del amor. Pero no se detenía en ese temor, que no es más que el principio o la introducción del amor. Sabía aguardar la hora y contar principalmente con su ejemplo, su doctrina y su gracia para extender el reinado de Dios en las almas. Pues bien, en su fuero interno, o en su conciencia, el niño, a pesar de su debilidad, es tan soberano como el adulto. El maestro no puede penetrar en él sino por la persuasión. Importa «hacer comprender a los alumnos que son razonables, que pueden hacer más de lo que se les pide, que por su trabajo y su conducta deben prepararse un porvenir mejor, que no hallarán la felicidad sino en el testimonio de una buena conciencia y en el imperio que ejerzan sobre sí mismos: he ahí lo que hace la verdadera educación» (Simler).

«El buen maestro no se siente desconcertado: sigue a sus alumnos hasta que ha dado con la cuerda sensible o el momento oportuno; entonces le hace volver de su extravío, tomándole sobre sus hombros y no quebrándole las piernas; en último análisis, hay que actuar sobre el corazón, si se quiere obtener algún resultado» (Simler).

No hay educación sin comunión de almas. «El alma que llega al alma», decía el P. Kieffer, he ahí la fórmula de todo método pedagógico que aspira a acertar en la formación y desarrollo del ser moral.» «No tengo otro secreto, decía el P. de Lagarde, que el de obrar sobre las conciencias.» Repetía a menudo que si lograba algunos resultados excelentes eran debidos al director de almas más que al director de Colegio, y que el día en que ya no pudiera penetrar en las almas mediante esas confidencias íntimas y sagradas, se consideraría obligado a renunciar a la dirección del Colegio, ya que todos los demás medios de acción juntos y reunidos no valían a sus ojos la acción del director de almas.

La recomendación que el P. Lázaro hacía incansablemente a los educadores, tanto en sus conversaciones privadas como en sus conferencias y libros, era: «Llegar a insinuarse en el espíritu y corazón del niño, con delicadeza, con respeto y tacto infinito, con el fin de que allá en el fondo de su alma ayuden al niño a conocerse y a hacer que vayan abriéndose totalmente las virtudes naturales y sobrenaturales que existen en potencia.»

En la educación religiosa de los alumnos, de un modo particular, los marianistas

nunca fueron partidarios del apremio o de la violencia. Fieles discípulos del P. Chaminade, «prefieren *insinuar* los sentimientos de piedad». Desde el origen, surgió ante su espíritu el problema de la misa diaria obligatoria, para sus alumnos; ahí donde se ha conservado, se han esforzado por hacerla comprender y amar por los alumnos. Por respeto a la libertad individual, siempre ha habido cierta repugnancia para imponer una práctica de masa y recurrir a ciertas propagandas bullangueras que corren peligro de violar las conciencias. Como decía el P. Leber, subdirector del Colegio Stanislas de París, se procuraba trabajar, mediante la persuasión y la instrucción, para que el alumno se hiciese cada vez más digno de gozar de la libertad y más apto para hacer uso de ella.

Se tiene más fe en la acción de una atmósfera de piedad que en la influencia de la presión; se prefiere la lección del ejemplo a la del reclamo, «dando una lección cristiana en cada palabra y en cada gesto»; se da más importancia a los sacrificios voluntarios libremente consentidos que a las mortificaciones colectivamente impuestas; se repudian, instintivamente, los medios de presión que son «las encuestas realizadas a la manera de jueces de instrucción, la obligación impuesta a un niño de denunciar a sus compañeros, el examen de sus papeles íntimos, cosas todas que son un atentado a la debilidad del niño, con peligro de herir para siempre lo más íntimo de su ser» (*Kieffer*).

«El P. de Lagarde no pedía a sus alumnos que denunciasen a sus compañeros, cuando se trataba de asuntos disciplinarios. El sentimiento del honor le inspiraba vivísima repulsión, un verdadero horror hacia cuanto olía a delación. Lejos de acudir jamás a ese medio en las dificultades disciplinarias con los alumnos, declaraba altamente que la delación es una cobardía y una bajeza; que no la quería para nada en el gobierno del Colegio, y que cuando revelaciones de ese género llegasen hasta él en esa forma, no se serviría de ellas; y en ese punto, su proceder jamás desmintió sus palabras. Con mayor razón rechazaba de plano toda denuncia anónima. Cuando en una manifestación ruidosa, o fuera de lugar, los culpables no habían podido ser identificados por los vigilantes, el director tenía costumbre de hacer un llamamiento a la lealtad de los alumnos, poniéndoles que declarasen ellos mismos la parte que habían tomado en el desorden, y recordando siempre que la confesión de una falta honra o al menos rehabilita al culpable» (*Simler*).

Desde los principios, siguiendo el ejemplo del P. Lalanne, todos nuestros establecimientos reemplazaron la clasificación escolar, es decir, la que tiene cuenta de los resultados intelectuales exclusivamente, por una clasificación que tenía en cuenta, como lo hace Dios mismo, la buena voluntad y la aplicación de cada cual. La misma bondad y la cortesía que el P. Chaminade recomendaba a sus religiosos en sus relaciones con los alumnos contribuían a que fuese mejor acogido el mensaje religioso que ellos debían transmitir. Bien sabía él que no habría medio de acertar con un alma cuyo aprecio y amistad no hubiesen sido previamente ganados hasta cierto punto.

* * *

El respeto debido a la libertad y a la conciencia del niño nos prohíbe, pues, im-

ponerle actitudes exteriores si no hacemos antes todo lo posible por ganar su consentimiento interior. A partir de la edad de la discreción, no se acierta a crear en él hábito alguno, mientras su conciencia oponga alguna resistencia. ¿Quiere eso decir que haya que dejar rienda suelta a su libertad, todavía vacilante? Ni mucho menos. Se debe ayudarle a conquistar esa libertad. Mientras tanto—y es ése el principio más caro a la psicología contemporánea—hay que lograr que se trabaje a sí mismo; el maestro debe despertar su iniciativa y guiarle por motivos gradualmente más elevados. «Nada se logra en la educación moral, dice el P. Simler, mientras no se escuche la conciencia como la voz de Dios, del honor y de la dignidad personal» (*Simler*). Lo que el maestro hace por sí mismo es poca cosa; lo que hace hacer libremente, eso es todo: la acción personal del niño, a eso hay que tender siempre. Nunca se educará a un niño sin él mismo ni a pesar suyo.

Educar a un niño es ayudarle a caminar libremente hacia el noble destino que es su fin. Se debe pues ganarle la voluntad, hacer que quiera, escoja y ame el bien y deteste el mal; eso está por encima de toda fuerza material... Nuestros grandes educadores hablan un lenguaje que no desdeñarían los partidarios de los principios modernos:

«Vuestros alumnos, vuestros hijos, he ahí vuestras joyas, vuestra corona, vuestra honra. Vuestro primer deber es estimarlos, como los estimó su Padre celestial, cuyos representantes sois; vuestro segundo deber es hacerles cada día más dignos de estima, desarrollando en ellos los gérmenes de su dignidad. Habéis de educarlos: no temáis confesar ante ellos que no podéis nada sin ellos. Cuando hayáis logrado convencer a vuestros hijos de que nada les honra, como nada les envilece, sino lo que sale de ellos mismos, habréis puesto la base más sólida de la alta educación, habréis penetrado hasta las profundidades del alma; impediréis el mal en proporción mayor que el vigilante más hábil, y provocaréis, por otra parte, actos de virtud, tanto más fecundos cuanto que se realizarán en lo íntimo de la conciencia» (*Vida del P. de Lagarde*).

El niño y el joven deben, pues, educarse a sí mismos, puesto que no se asimila verdaderamente sino lo que uno mismo ha encontrado, experimentado y decidido por sí mismo. En tal caso, ¿cuál es el papel que todavía le queda al educador? Lo ha precisado de manera excelente en varios artículos pedagógicos publicados en «Atenas» y que llamaron poderosamente la atención, nuestro querido colaborador de la Administración General, el R. P. Francisco Armentia, que aunque ausente de Madrid, vive seguramente estos días con el pensamiento en el Colegio del Pilar, al que ha consagrado lo mejor de su vida.

Después de haber demostrado que la iniciativa debe salir del niño, define largamente el papel del educador. Este «debe inducir al niño a educarse a sí mismo; no puede, sin embargo, contentarse con el mero papel de espectador pasivo, como tampoco puede forzarle a adoptar actitudes exteriores que no sean eco o reflejo fiel de sus disposiciones interiores». Como consecuencia, el maestro debe despertar en el niño esa tendencia instintiva que le lleva a ser cada día más totalmente hombre; indicarle siempre los motivos de una corrección merecida, para que pueda asimilarlos a su ser profundo; preferir la persuasión y la bondad familiares a cualquier otro método;

inspirar, en fin, al niño confianza en sí mismo, persuadiéndole de que es capaz de realizar lo que se le pide...

* * *

En el mundo moderno, el respeto de la personalidad humana se esfuma cada vez más, no sólo en los campos de concentración y con el empleo de los «sueros de verdad», sino también por efecto de la inmoralidad de las propagandas que exageran la sensibilidad, con el fin de aniquilar el espíritu crítico y el juicio moral; por el conformismo intelectual, generalizado por las modas y la opinión pública; por el anonimato de las grandes administraciones, que tratan al individuo como un número y le dejan sin contacto personal con los que mandan; en fin, por el abuso del espíritu técnico, que considera al hombre como un mero instrumento de producción y progresivamente le hace cada día más inconsciente de su propia mutilación, ofreciéndole cada vez mayor cantidad de bienes de consumo estandarizados y de placeres atolondrados. En semejante mundo es más urgente que nunca que inspiremos a nuestros alumnos, por nuestro propio respeto de su personalidad, un respeto tal de su dignidad y de su libertad humanas y cristianas, que las cultiven interiormente, las defiendan contra todas las causas exteriores de degradación y se esfuercen ellos mismos, en cuantas ocasiones se presenten en la vida de relación, por tratar a los demás hombres, no como medios, sino como fines en sí mismos. Ellos reconocerán la sinceridad de nuestras palabras por el respeto que nosotros mismos manifestemos hacia su propia personalidad.

Tales son los rasgos principales que los marianistas han tratado de realizar siempre y que imprimen un aire de familia a todos los establecimientos marianistas a través del mundo. Durante mis visitas a los Centros marianistas de los cinco continentes, los padres mismos de familia me los indicaban espontáneamente. Todavía una vez más, lejos de presentarlos como exclusivos, los propongo como una tendencia característica y a título de noble emulación con los otros Institutos religiosos docentes, tan beneméritos y tan eficientes en la educación de la juventud española, a la que Dios y la Virgen bendigan.

CONTRIBUCION DE LA COMPAÑIA DE MARIA A LA EDUCACION DE LA JUVENTUD

«Las obras principales marianistas son las relacionadas con la Enseñanza, en todas las formas y en todos los grados» (Const., art. 263). «Pero la Compañía de María no enseña más que para educar y si recibe e instruye a los niños, es para hacer de ellos buenos cristianos» (Id., art. 272).

«Las obras de la Compañía permiten a sus miembros extender la acción apostólica sobre toda la vida del hombre, tomándolo desde su edad más tierna y continuando su educación hasta entregarlo en manos de Dios» (Id., artículo 281).

De ahí la universalidad de sus tareas en el campo de la educación. Su ideal, aún no alcanzado, de una expansión educadora sin límites en el tiempo y en el espacio, sin distinción de condiciones, de edades ni de razas.

Ha sido tradición de la Compañía, desde sus orígenes, el modernizar y renovar sin cesar los métodos, viviendo en constante alerta para el perfeccionamiento y mejora de aquéllos y de sus instalaciones en materia de Enseñanza.

Así se comprende que poco después de su fundación, tuviera a su cargo obras de tanto relieve como el célebre Colegio Stanislas de París y los primeros Centros de educación de Norteamérica, con la Escuela de Agricultura de Saint Remy, luego trasladada a Suiza, cerca de Friburgo.

Otra de las primeras glorias de la Compañía de María fueron los Colegios del Japón, actualmente casi todos en manos de marianistas naturales del país. Y recientemente la Misión del Congo belga, con la formación de maestros indígenas para su actuación en plena selva africana.

Las obras marianistas están hoy diseminadas por los cinco Continentes: España (29 Colegios), Francia (36 Colegios), Bélgica (tres Colegios), Suiza (10 Colegios), Alemania (tres Colegios), Austria (nueve Colegios), Hungría (dos Colegios), e Italia (ocho Colegios), en Europa. Marruecos, Túnez, Nigeria y Congo en Africa. Argentina, Chile, Perú, Norteamérica (56 Colegios), y Canadá en el Nuevo Mundo. Japón (ocho Colegios), en Asia e Islas Hawai en Oceanía.

Los alumnos de Primera Enseñanza atendidos por la Compañía de María pasan de los 20.000. Los de Segunda Enseñanza son cerca de 40.000. Los de Enseñanza Universitaria, más de 10.500.

La Primera Enseñanza vive al lado de los

Colegios de Enseñanza Media en calidad de aspirantes a ésta. Sin embargo, hay un buen porcentaje de niños en Escuelas gratuitas, obras parroquiales y propiamente de Enseñanza Elemental, con tendencia a una formación primaria superior o escuelas profesionales.

En el aspecto social y merced a la estructura especial de la misma Compañía, compuesta de sacerdotes, profesores y técnicos profesionales, se trata de aumentar el sector destinado a Escuelas de Artes y Oficios, precisamente con una más amplia actuación de esa tercera categoría de componentes, tan característica de la Fundación.

También en el sector de la Primera Enseñanza, la Compañía tiene una tradición de gran relieve en el aspecto de las Escuelas Normales. Ya en tiempos del propio Fundador, hace más de un siglo, eran estas obras las preferidas. La preparación de buenos maestros constituyó en él una verdadera obsesión, ante las necesidades de la sociedad de su tiempo. Las mejores empresas apostólicas de la Congregación recién creada, eran precisamente las Escuelas Normales.

Esta tradición, si bien en menor escala, a causa de la mejor organización estatal de las naciones en este punto, continúa entre las obras actuales de la Compañía, especialmente en Suiza, Austria y países de misiones, como en el Congo belga y la selva del Perú. Estas últimas son altamente interesantes en estos tiempos: la Misión consiste en la formación de buenos maestros indígenas a fin de que convenientemente preparados, puedan llevar al interior de los poblados una instrucción elemental que redima de la ignorancia a esos seres menos afortunados, haciendo de ellos al par que cristianos, ciudadanos civilizados para esos países en evolución.

Es una labor que los mismos indígenas aceptaron con afán, acudiendo con verdadero interés, en régimen de internado, a capacitarse y desempeñar luego tan noble profesión, cerca de sus hermanos de raza, con una abnegación admirable. Su aplicación durante el período de aprendizaje es igualmente llamativa: demuestran todos un empeño y una afición tan grandes que las plazas están siempre ocupadas.

Es el terreno de la Enseñanza Media o secundaria, el sector más nutrido entre las obras de Compañía de María. La educación se desarrolla en todas las diversas formas que reviste este grado en los diferentes países civilizados: Ba-

chillerato elemental y superior, High Schools, Liceos y Gimnasios.

También en este aspecto procura la Compañía actuar de acuerdo con los últimos avances de la psicología y de la pedagogía, en la medida que los programas oficiales y la libertad de movimientos se lo permiten en los diferentes nacionalidades. A este efecto tiende a proporcionar a sus alumnos las enseñanzas complementarias más al día, ya sea en el sector de la educación física y deportiva, en el literario y artístico, en lo social y sociológico, de acuerdo con las necesidades y preocupaciones de la actualidad. De igual manera se atiende preferentemente a la formación moral y religiosa eficaz, con miras a conseguir una auténtica profesión de la fe cristiana en las ideas y en la actuación humana en general.

Citaremos como exponente de estas atenciones, en los diversos aspectos formativos: la Inspección médica organizada con éxito en varios Colegios y su complemento la Gimnasia médica. En el terreno intelectual, los museos, laboratorios y bibliotecas notablemente provistos y atendidos. La enseñanza de idiomas a través de métodos intuitivos, v. g., películas, documentales, viajes al extranjero, audiciones con discos, magnetofón, etc.

Mención especial merecen los laboratorios de psicología aplicada donde se ausculta por medio de tests psicométricos y de psicología proyectiva las cualidades así como las dimensiones de la personalidad de los muchachos.

En cuanto a la Enseñanza universitaria, la Compañía cuenta con cuatro centros bien nutridos y acreditados: Dayton y San Antonio, en Estados Unidos; Honolulu en las Islas Hawái y en Ponce (Puerto Rico).

Esta última tiene particular interés para nosotros a causa de la lengua y afinidad racial. Tiende a recoger los estudiantes de Hispano-

América que actualmente se dirigen a Estados Unidos y a dar mayores facilidades en los estudios, por ser la enseñanza bilingüe.

Apenas data de algunos años acá y cuenta ya con 4.000 estudiantes, en varias Facultades; el número de ellas se ampliará sin mucho tardar.

Consecuente la Compañía de María con sus principios de tomar a los niños desde pequeños y no dejarlos hasta ponerlos en manos de Dios, aparte la enseñanza en sus diversos grados, tiende a asegurar su influencia educadora en obras postescolares, para la realización de aquel ambicioso ideal apostólico.

En primer lugar cuenta con las Asociaciones de Antiguos alumnos con las que actúa de forma que no sean un mero registro de exalumnos. Para ello trata de que esa condición comporte ventajas morales, culturales y sociales de todo género, a fin de continuar su obra formadora más allá del colegio, del que a decir del señor Pemán, no se sale nunca. Algunas realizaciones positivas están ya en marcha como Mutualidades y obras de asistencia social, en varios países donde la Compañía ejerce su misión.

En Madrid se halla también organizada una Congregación universitaria que puede dar pronto frutos relevantes en la formación de la juventud postescolar.

En América hay Asociaciones de Familiares de los religiosos marianistas con unas actividades dignas de imitación y que pueden contribuir a la difusión de la acción educadora de la Compañía de María con gran influencia en la sociedad actual.

Esta es, a grandes rasgos, la obra marianista en el campo de la educación, al servicio de los diversos países donde coopera a un eficaz engrandecimiento religioso, moral, cultural y social de todos ellos.

BENITO MORAL.

BREVE HISTORIA DE LA COMPAÑIA DE MARIA (MARIANISTAS)

Su Fundador: el Reverendo Padre Guillermo José Chaminade

El Fundador de la Compañía de Maria—llamada de Paris para distinguirla de sus homónimas—, es el R. P. Guillermo José Chaminade.

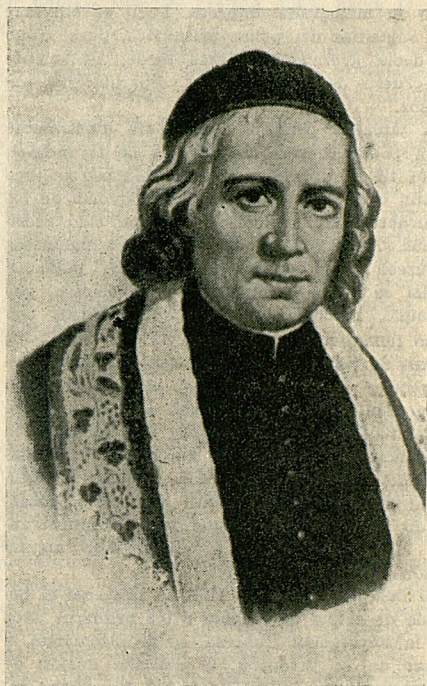
Nació el 8 de abril de 1761 en Périgueux, de familia burguesa, siendo sus padres Blas Chaminade y Catalina Béthon.

Hizo sus primeros estudios en Mussidán y los completó en la Universidad de Burdeos, coronándose con el título de Doctor en Teología que recibió en Paris. Antes de ordenarse de sacerdote, se consagró a la educación en el Colegio de Mussidán, demostrando en plena juventud una piedad sólida e ilustrada, una prudencia superior a sus cortos años y una voluntad inquebrantable en el cumplimiento del deber.

La Revolución.—Entregado a las pacíficas tareas de la enseñanza, le sorprendió la Revolución y cerrado el Colegio donde profesaba, dirigióse a Burdeos, pues en esta ciudad pensaba frustrar más fácilmente la persecución de los revolucionarios, a la que era imposible escapar en Mussidán.

Hay, en esta época en su vida, episodios que revelan un temple de alma heroico, digno de los más grandes Santos. No era jactancia de intrepidez ni desprecio de la muerte, puesto que la prudencia ha sido siempre una de sus más sobresalientes virtudes, sino el celo ardiente de la salvación de las almas que se manifiesta evidentemente en la grandeza incomparable de su espíritu que inspira a los verdaderos apóstoles actos en que busca en su fe, inspiración y alientos. Sin embargo, no puede tildarse de temeraria su conducta. Tenía doble domicilio, uno legal y otro efectivo, con objeto de sustraerse más fácilmente a las pesquisas del Gobierno; había tomado como criados a un jardinero, «sans-culotte» declarado, que no podía infundir en los patriotas la más leve sospecha, reconocido como era su fervor revolucionario, y a una mujer de avanzada edad, viva, despierta sumamente charlatana, que sabía entretener oportunamente y despistar a los finos sabuesos de la policía. Por último, un perro, bien amaestrado, daba la voz de alarma, en cuanto husmeaba la presencia de alguna persona extraña a la casa. La experiencia demostró en repetidas ocasiones que este lujo de precauciones no era vano.

Un día, del modo más impensado, hicieron irrupción en la casa los agentes de la autoridad; no hubo manera de prevenir su entrada y ocultar al P. Chaminade en uno de los varios escondites que, en previsión de estas peligrosas alarmas, se habían practicado.



R. P. GUILLERMO JOSE CHAMINADE.

La vieja doméstica, no por ello perdió su sangre fría; mandó al pobre sacerdote se echara al suelo e invirtió sobre él un cubo de lavar la ropa. Penetran los agentes en la estancia con aire de triunfo, pero de pronto se quedan en el más completo desconcierto; no encuentran más alma viviente que la anciana criada que trajina afanosamente y que a su entrada se encara con ellos y con gesto torcido les pide cuenta de aquel allanamiento de morada que nada justifica. Los corchetes la

conminan para que les diga dónde para el «calotín» a quien tienen que arrestar, pero sus gritos y amenazas no hacen mella en la vieja, la cual, con un aplomo desconcertante los invita a registrar la casa de arriba abajo. Por fin se deciden a hacerlo de mala gana, hasta que desesperados, no encuentran más medio de consolarse de su fiasco que hacer algunas libaciones que la buena anciana les sirve con presteza y desenfado. Se sientan, pues, en derredor del cubo que hace oficio de mesa y se desquitan así del mal humor que les ha producido su malograda empresa. Fácil es adivinar las angustias del pobre prisionero, pues, como él decía gráficamente más tarde, «solamente el grueso de una tabla le separaba del caldoso».

A tamaños peligros se exponía diariamente para poder prestar los auxilios de la religión a los fieles, privados de todo religioso público y aún oculto, pues la inmensa mayoría de los sacerdotes habían huido o habían sido asesinados. Tenía que acudir a los más ingeniosos recursos para burlar la vigilancia policiaca y así se le veía, disfrazado de calderero, por ejemplo, recorrer las calles de Burdeos con paso flemático, lanzando con su vez segura los gritos de los del oficio. Algunos chiquillos despiertos y bien aleccionados, le acompañaban, le prevenían cuando amagaba algún peligro le enteraban de las casas donde era necesaria la presencia del sacerdote y entonces, el P. Chaminade podía dedicarse con relativa tranquilidad al ejercicio del santo ministerio, consolando a los enfermos, confesando, administrando el Santo Viático o santificando alguna unión matrimonial.

Misión delicada.—En 1795, al iniciarse el período de calma que siguió a los primeros años de la Revolución francesa, se le encomendó, a pesar de su juventud, la delicada misión de reconciliar con la Iglesia a los sacerdotes juramentados, es decir, a los que habían prestado juramento a la Constitución jansenista de la Revolución. Este cargo exigía una discreción y un tacto extraordinarios. El P. Chaminade lo desempeñó con satisfacción general, auxiliado por su prudencia, su moderación y su profunda humildad.

Destierro en Zaragoza.—Pero este ministerio hizo que se destacara, más aún, su figura sacerdotal entre el clero de Burdeos, y así es como al renovarse la tormenta revolucionaria, el año 1797, ante la imposibilidad de ocultarse a sus perseguidores, tuvo que emprender el camino del destierro y se vino a España, a la ciudad de Zaragoza.

En los tres años que pasó en la hospitalaria ciudad, escogida por él a causa de la eminente devoción de que en todo tiempo había dado prueba a la Virgen del Pilar, hizo conocimiento de lo que él mismo llama «las tres terribles hermanas»: la pobreza, el sufrimiento y la humildad. Sus recursos materiales eran tan escasos que tuvo que dedicarse a fabricar estatuitas y flores artificiales, con los productos de cuya venta satisfacía sus módicas necesidades. Así se operaba en su alma una verdadera y profunda labor de desprendimiento y purificación que le preparaba a la realización de sus providenciales destinos.

Lo restante del tiempo lo invertía en la meditación —generalmente en la Santa Capilla—, en el estudio para aumentar su cultura eclesiástica, ya considerable, y adquirir un conocimiento profundo y exacto de las reglas de muchas Ordenes religiosas establecidas en la capital de Aragón o en sus alrededores. Entonces estudió detenidamente las Constituciones de Benedictinos, Franciscanos, Dominicos, Agustinos, Jerónimos, Carmelitas, Trinitarios, Escolapios... y procuró penetrarse de su peculiar espíritu. Allí se fueron precisando sus proyectos de creación de una Congregación religiosa, alimentada por el espíritu secular de la vida monástica, pero más adaptada a las necesidades urgentes de una sociedad hondamente conmovida y transformada por la Revolución, de una Congregación consagrada a María, en la que reinara juntamente con el fervor de los primitivos, una gran flexibilidad de formas.

¿Hubo entonces alguna comunicación sobre-natural que le alentara en sus planes? No puede afirmarse de una manera categórica. Hombre humilde y, naturalmente, muy reservado, el P. Chaminade rehuía cualesquiera declaraciones que pudieran alzarle en la consideración de los demás. Alguna palabra suya, sin embargo, que se le escapó muchos años más tarde, parece insinuarlo, sin disipar completamente la duda. «Tales os veo ahora, decía a sus Religiosos, tales os he visto en el Pilar mucho antes de fundarse la Compañía».

Regreso a Francia.—En septiembre de 1800, pudo volver a Francia. Continuaba madurando sus proyectos, pero sin precipitaciones que pudieran parecer afán de anticiparse a las miras de la Providencia; muy al contrario, esperaba pacientemente que las circunstancias le revelaran su divino beneplácito. Por eso siguió desempeñando cargos eclesiásticos y se consagró con su celo habitual, a renovar el fervor religioso en la ciudad de Burdeos, crear

do al efecto múltiples obras. Entre éstas, descuellan sus famosas Congregaciones de la Santísima Virgen, asociaciones de piedad cuyas notas características eran la unión de todas las clases sociales sin distinción, inspirada en la verdadera caridad cristiana y el espíritu apostólico intenso que debía enardecer a sus miembros. Se comprende que estas asociaciones infundieran en las almas un cristianismo fervoroso y formaran materia apta para más levantadas empresas. En efecto, el P. Chaminade no se contentaba con una vida cristiana mediocre, sino que impulsaba a los congregantes más fervientes a practicar virtudes más altas y aún a emitir verdaderos votos religiosos, aunque de carácter privado.

Fundación de la Compañía de María.—Pero el P. Chaminade no abandonaba su idea primitiva; quería crear una verdadera Orden religiosa. Juzgó que había llegado la hora de la Providencia, cuando M. Lalanne, uno de los más caros congregantes y de los más sobresalientes por su talento y cultura, se le ofreció incondicionalmente, dispuesto a secundar sus piadosos propósitos. Sucedió esto el día primero de mayo de 1817. En este día se echaron las bases de la futura Compañía de María, después de veinte años de profundas reflexiones. Así sabía el P. Chaminade acatar los designios de Dios, revelados por las circunstancias. «Esto es, exclamó emocionado por la declaración de M. Lalanne, lo que estaba esperando hacía mucho tiempo ¡Bendito sea Dios!» Entonces explicó a su querido discípulo cómo era su designio crear una Congregación en que reviviera el fervor de los primitivos cristianos, pero sin formas monásticas, sin nombre, sin hábitos, sin existencia civil, en cuanto fuera posible.

Este santo y atrevido pensamiento fué pronto secundado por otros congregantes, y el 2 de octubre de 1817, último día de unos santos Ejercicios, siete personas constituían la primera comunidad de Religiosos marianistas. En tan reducido número, estaban representados los múltiples elementos de la futura Congregación: dos se destinaban al sacerdocio, uno era profesor, otros dos comerciantes y los dos restantes ejercían un oficio manual.

Últimos años.—En adelante la vida del padre Chaminade se absorbe en la organización y progresivo desarrollo de esta última fundación, así como de la Congregación de mujeres, conocida con el título de Instituto de las Hijas de María Inmaculada que había fundado un año antes. Pero debido a su celo

universal y a una actividad incansable, no se desentendió totalmente de los fieles de Burdeos y de las múltiples obras establecidas por él, las que, según testimonio del abate Rigagnon, «abarcaban lo más cristiano de la ciudad». Alguien ha llamado al P. Chaminade «el San Vicente de Paul de las obras católicas de principios del siglo XIX»; tales eran la intensidad e iniciativa de su celo apostólico.

Contaba el P. Chaminade, al fundarse la Compañía de María (Marianistas) cerca de sesenta años; su fecunda existencia se prolongó todavía más de treinta años, hasta el 22 de enero de 1850.

«Un cristiano debe sufrir más que un simple hombre, y un Santo más que un cristiano ordinario, porque las pruebas se dan en proporción de las facultades, de las profesiones y de los destinos». Esta ley del ascetismo cristiano, formulada por San Agustín, se cumplió en el Fundador de la Compañía de María. Los últimos años de su hermosa vida se vieron acibarados por penas amarguísimas, destinadas, sin duda, por la divina Providencia, para dar a su alma los últimos toques de perfección consumada que había de asemejarla al alma de los Santos.

ORGANIZACION DE LA COMPAÑIA DE MARIA

Lo que da a la Compañía de María aire de originalidad son determinados caracteres que vamos a reseñar brevisísimamente y cuya explicación histórica está en las circunstancias especiales que rodean su fundación. No hay que olvidar que sus primeros miembros habían presenciado la gran catástrofe de la Revolución francesa y que, al iniciar su obra apostólica, se veían precisados a amoldarse a la nueva situación originada por aquella tremenda crisis social. Además, ciertos aspectos de la Obra, más que nuevos deberían decirse olvidados; en este caso más particularmente puede hacerse esta afirmación, ya que en algunos puntos, que no dejan de sorprender por su novedad, la Compañía no ha hecho sino volver al espíritu primitivo de las Ordenes Religiosas.

Atenuación de las formas monásticas.—En atenuar las formas monásticas puso atención especial el Fundador y lo consideraba como una condición de acierto para el apostolado de su Congregación. No quería que su obra tuviera ni siquiera existencia civil, aunque tuvo que ceder a las circunstancias y reclamar su aprobación del Gobierno francés (16 de noviembre de 1835). No dió hábito ninguno a

sus primeros religiosos, exigiendo tan sólo que su vestir fuera modesto. Más tarde, la experiencia ha demostrado la necesidad de la uniformidad en el traje pero sin dar a los vestidos aspecto conventual. Igualmente se su primen en el trato social las denominaciones manásticas de Hermano, Reverencia, Fraternidad, etc., sustituyéndose por los títulos corrientes de Don o Señor.

No cabe duda que esta supresión de formas religiosas puede acarrear inconvenientes considerables. Por eso, el P. Chaminade exige amplia compensación en la formación religiosa de los socios de la Compañía y quiere que posean una vida interior intensa y que constituyan «una Orden religiosa en todo el fervor de los tiempos primitivos».

Composición interna.—El P. Chaminade ha asociado íntimamente en su obra a sacerdotes, pudiendo éstos ser profesores o técnicos. Lo característico de esta unión no es la colaboración de estas clases de personas, cosa corriente en las más de las Congregaciones, sino la igualdad de derechos que a todos nivela, pues, salvo ciertos cargos que, por su índole especial reserva la Regla sea a los sacerdotes, sea a los no sacerdotes, cualquier socio puede ser llamado al desempeño de todas las funciones. Aunque en sí misma no sea ésta una idea original—basta recordar a los Beneditinos—constituye, sin embargo, una novedad, dada la época en que apareció la Compañía, y se comprende que llegara a despertar esta organización del personal algún recelo y aun provocara verdadera oposición.

Pero la experiencia demostró lo acertado de esta constitución. Además, el venerable Fundador no pretendía establecer una igualdad absurda: «unión sin confusión» era su lema. Colaboración de todos, pero conservando cada cual el puesto que le corresponde, sin pretender que unas funciones sean superiores a otras, sino todas igualmente necesarias al fin general. En otros términos, no era una simple yuxtaposición de elementos sociales heterogéneos, sino una compenetración tan íntima e inteligente que, de su concertada actuación, resultara un verdadero organismo moral. El sacerdote debe mantener vivo el fervor en la Congregación y los no sacerdotes de una u otra categoría penetran en aquellos medios en que el hábito clerical puede inspirar prejuicios u hostilidad y abren el camino de las almas al sacerdote.

El P. Chaminade fundaba esta novedad en las nuevas relaciones, en las nuevas necesi-

dades, en el nuevo estado de las sociedades civiles».

Peculiar devoción a María.—Sería singular pretensión la de querer superar a otras Ordenes Religiosas en su devoción a María; nada justificaría semejante singularidad.

Lo único que la Compañía recaba para sí es el sentido y carácter especial que como Cuerpo social da a esa devoción. Su piedad, del todo filial a María, a imitación de la piedad del todo filial que le profesó su mismo divino Hijo, considérala la Compañía como «don especial que Dios le ha hecho» y que ha de cultivar con todo cuidado. Todo, en la Compañía, es manifestación directa o indirecta de esa piedad filial a la Virgen Inmaculada, y esa piedad filial inspira, impulsa y sostiene a sus miembros en su trabajo interior y en sus tareas apostólicas. La profesión de los votos se considera en la Congregación como una consagración a María. Por la emisión de los votos se constituye cada religioso en servidor e instrumento de la Santísima Virgen para la difusión del Evangelio y «la multiplicación de los cristianos». Sin esa consagración a María, la Congregación no tiene razón de ser y por eso su apostolado se cifra en este lema: *PER MATREM AD FILIUM*; por la Madre al Hijo. Tal es la idea fundamental que expresa el voto de «estabilidad», que es el cuarto de los que se emiten en la profesión definitiva.

Esta alianza eterna con María se exterioriza por el anillo de oro que llevan los Religiosos devotos perpetuos en la mano derecha.—S. M.

C R O N I C A

Cincuentenario del Colegio de Nra. Sra. del Pilar, en Madrid

El Pilar ha celebrado sus Bodas de Oro. Con tal motivo ha tenido lugar una serie de actos religiosos y académicos, celebrados el pasado mes de abril. Como iniciación a los mismos, una misa de Solemne Pontifical oficiada por el Excmo. Rdm. Patriarca de las Indias Occidentales, Obispo de Madrid-Alcalá, Dr. Eijo-Garay. Fué presidida por el Superior General de los Marianistas, M. R. P. Paul Hoffer. Tomaron asiento en la presidencia, Asistentes Generales, Provinciales y algunas Autoridades locales. La nutrida concurrencia que llenaba la Iglesia de la Concepción exteriorizó de este modo una vez más su simpatía por la labor marianista realizada en la capital de España. En fecha tan señalada quiso tenerse un recuerdo por los difuntos vinculados bajo algún

concepto con la Familia Marianista. A este efecto, celebróse una Misa de Réquiem.

Asimismo, y como colofón a los actos religiosos, la Capilla del Colegio fué escenario de una sencilla y conmovedora ceremonia. Bajo los auspicios de la Virgen del Pilar, congregáronse cuantas vocaciones religiosas habían brotado en las aulas del Colegio. Había representaciones de casi todas las Congregaciones y Ordenes religiosas. Una sentida alocución a cargo de don Lamberto Echeverría, Profesor y Decano de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad de Salamanca, hizo vibrar a sus compañeros de Colegio en el aprecio a su vocación. El R. P. Segovia, S. J., antiguo alumno también y Profesor de la Facultad de Filosofía de Granada impartió la bendición con el Santísimo Sacramento a todos los asistentes.

Entre los actos académicos la «Semana Internacional Pedagógica» constituyó un éxito. Fué debida a la iniciativa del Inspector de los Marianistas, don Victorino Alegre. Una cuidada selección de Profesores de las Universidades regentadas por los Marianistas y de Centros de Enseñanza Media nos deleitaron con interesantes ponencias sobre el sugestivo tema: «Momento actual de la Educación y de la Enseñanza». Cada conferenciante hizo alusión a su país. Inglaterra, Francia, Suiza, Austria, Alemania, Estados Unidos, Países Sudamericanos y Japón desfilaron ante nuestros ojos con sus problemas pedagógicos y aportando cada uno sus adelantos metodológicos y sus experiencias docentes avaladas con el éxito. Un coloquio, auténtico «symposium» de carácter

pedagógico, animó las sesiones de interés verdaderamente notable. El último día, el Superior General de los Marianistas hizo una espléndida síntesis de las características fundamentales de la Pedagogía Marianista. Tanto la apertura de esta Semana Pedagógica como en días sucesivos la presidencia estuvo ocupada por altos dignatarios de nuestro Ministerio de Educación Nacional. El Director General, don Lorenzo Vilas, presidió la sesión inaugural, así como también el Director General de Arquitectura, señor Bringas. En días sucesivos representantes diplomáticos de las distintas Embajadas nos honraban con su presencia, representando al país del ponente y sobre el cual versaba la conferencia.

Finalmente, una recepción tuvo lugar en este programa de actos. Sirvieron de marco los jardines del Colegio. Como preludio se organizó una simpática reunión en el Salón de Actos. Allí asistimos al descubrimiento de dos Medallones de bronce, obra del escultor Coullaut Valera, y que evocan las dos figuras más destacadas del Colegio del Pilar en su historial de estos cincuenta años: don Luis Heintz, fundador y primer director, y el R. P. Domingo Lázaro que le dió un matiz de proyección social hacia el exterior al Centro. En el transcurso de la reunión, hicieron uso de la palabra don Octaviano Alonso de Celis, el señor Cortejarena y el P. Severano Ayastuy, Provincial de los Marianistas. Las palabras dichas fueron circunstanciales. Evocación y agradecimiento. Concluyó el acto con un lunch servido en el mismo Colegio y durante el cual el espíritu de familia que anida en alumnos y profesores se reveló una vez más.—S. M.

Figuras del PROFESORADO

DON LUIS HEINTZ (1868-1934)

Don Luis alcanzó entre sus incontables alumnos, particularmente de Madrid, verdadera y legítima popularidad. Cabe afirmar que tenía algo de Melquisedec, el personaje de la Sagrada Escritura, hombre sin genealogía. Don Luis parecía el hombre providencial, destinado a fundar el Colegio del Pilar, sin otra posible misión, ni conocidos antecedentes.

El contraer su existencia a esta etapa exclusiva tenía su justificación. Fué, desde luego, el periodo más brillante y fecundo de su carrera docente; el desarrollo sorprendente adquirido por la que fué mínima obra, en sus primeros pasos, relegó al olvido todas las etapas anteriores.

Pocas veces, la divina Providencia otorga a un fundador el contemplar sus tareas, en pleno y desbordante rendimiento, como en el caso de don Luis. El primer año declinaba melancólicamente con un modestísimo contingente de 28 alumnos. Luego el crecimiento adquirió un ritmo de vértigo, y al sonar el toque de la obediencia que le trasladaba a otro campo de acción, dejaba una institución docente frecuentada por más de 1.300 alumnos y pedagógicamente acreditada entre las familias y en los Centros oficiales. Su actividad educadora, en la imaginación de sus discípulos y de sus innumerables amigos, culmina, pues, y se contrae a la fundación del Colegio de Nuestra Señora del Pilar.

Los enemigos, nunca ausentes por designio providencial de toda buena obra, explicaban el maravilloso desarrollo, asignándolo a la moda caprichosa y volteriana y auguraban una caída vertical y fulminante. Por esta vez el fracaso de los augures fué rotundo. Y es que la obra estribaba en asientos más sólidos de lo que alcanzaban a imaginar los que no ven en la enseñanza sino un negocio, y consideran el lado formativo y apostólico como una pura entelequia.

En el hombre, puesto por la Compañía de María al frente de la nascente institución en la capital de España, concurrían las máximas garantías de acierto. Es evidente que el criterio religioso obliga a explicar todo éxito por

la dispensación divina: es, para nosotros, el factor primordial y, si se quiere, único. Dios, no obstante, se vale para el logro de sus fines de medios naturales y humanos, y en ellos hemos de indagar las causas inmediatas de los hechos.

Sería, por otra parte, empequeñecer el pro-



DON LUIS HEINTZ

blema el atribuir los resultados exclusivamente a la actuación de una única persona, por relevante que se la suponga. Don Luis contó, desde el primer momento, con un plantel de excelentes colaboradores, experimentados en las faenas docentes, entusiastas de su noble misión, e integralmente abnegados. Constituían una reducida hueste, que capitaneada por un experto guía se aprestaba a vencer todas las dificultades. Ese caudillaje, verdaderamente magistral, lo personificó don Luis. Poseía éste en grado notable las características del jefe nato: vista clara, decisión, entusiasmo, potencia de trabajo y, por encima de todo, encen-

dido afán de servir a la Virgen Santísima y a la Compañía de María.

En 1907 se hallaba el novel Director en la plena madurez de sus grandes talentos. Todos sus cargos anteriores le venían preparando eficazmente a este empeño. Su formación pedagógica era inmejorable; había recorrido todos los grados de la enseñanza, desde la primera hasta el último año del bachillerato. Conocía, por tanto, perfectamente, las particularidades de las diversas categorías de alumnos. Lector incansable, se había asomado, con su inteligencia lúcida y penetrante, a los problemas teóricos de la educación.

Doctor en Ciencias, completaba su gran cultura con una innata propensión a la literatura. Escribía con una gallardía y un numen que delataban para el más distraído y lego al literato de fina solera. En su idioma materno era una especialidad e iba a los alcances de Pierre l'Ermite, por la gracia y la brillantez de su estilo. Su espíritu abierto a todo legítimo progreso, lejos, sin embargo, de toda novelería, era fino y ponderado. No innovaba por sistema, pero cuando alumbraba en su espíritu la convicción de que un proyecto era viable y ventajoso, se lanzaba a su ejecución con decisión irresistible. Era cauto en el consejo y audaz en la acción. Finalmente le asistía otra excelente cualidad y era un verdadero don de gentes y una gran simpatía personal.

La fundación del Colegio madrileño fué efectivamente el culmen de su vida; lo que precede a ese acontecimiento es una providencial preparación; lo que sigue es como un retiro activo y militante, como el de todo buen religioso, desconocedor de la palabra jubilación.

Había nacido en Colmar (Alsacia), en un hogar modesto. Su madre era un magnífico ejemplar de la mujer fuerte, de la perfecta casada que vive, se afana y se sacrifica por su familia. La religión inspiraba el pensamiento y la conducta y se imponía a todos amoroza y austeramente. En esta escuela práctica aprendió don Luis a hacer de las enseñanzas de la fe la norma positiva y exigente de la conducta.

Las primeras letras se las impartieron los religiosos Marianistas que entonces regentaban las escuelas municipales, pero por brevísimo tiempo, pues después de la guerra franco-prusiana tuvieron que abandonar Alsacia. Aunque muy niño, don Luis conservó indeleble el grato recuerdo de sus primeros maestros, y en su alma infantil hizo una impresión profun-

da, como una incisión irrestañable, la despedida hecha a los expatriados religiosos, no sólo por los centenares de sus alumnos, sino por la población en masa.

Cuando años más tarde sienta en su alma juvenil el aleteo de la vocación religiosa, su espíritu instintivamente se orientará hacia aquellos religiosos ejemplares por su abnegación y su bondad, que le hicieron vislumbrar el encanto y la belleza de una existencia consagrada a Dios y al apostolado. Su vocación en aquellas circunstancias era el adiós definitivo a la familia, a los amigos, a la patria. Pero ya era un muchacho decidido, capaz de resoluciones valientes. Su determinación era firme.

Hizo, pues, en Francia, su primera formación religiosa e intelectual. Era entonces un joven de recursos, de talento, de carácter alegre y comunicativo, enérgico y de excelentes disposiciones. Terminados sus años de probación, acreditada su cultura con el título de maestro superior, va a hacer sus primeros ensayos en la enseñanza.

La obediencia le destina a Túnez, muy lejos de su patria y de sus costumbres; le atrae el encanto de la novedad, de lo desconocido; pero sus ansias aventureras y sus ideales misioneros quedan truncados bruscamente: El Colegio de Túnez se cierra para la Compañía de María al mes de su estancia en Africa.

Hay que torcer el rumbo de su afán viajero hacia España y a los veintitún años, en el de 1889, se encuentra en Vitoria, en la casa recién fundada. España será ya su segunda y definitiva patria; cuarenta y cinco años de intensa e inteligente labor educativa autentican y convalidan su naturalización legal.

En la capital de Alava, durante diecisiete años, laborará sin descanso, resuelta y alegremente, por aclimatar en nuestra patria con las oportunas adaptaciones, los métodos educativos ya confirmados por la experiencia en otros países. Se entrega a sus tareas con la exaltación, con el ímpetu de su juventud llena de energía y de nobles ilusiones. Se va haciendo gradual y paulatinamente, como se forman los buenos maestros: conoce la primera enseñanza y todas las fases de la segunda, en ese período que va de la infancia a la adolescencia y ofrece el espíritu observador tan variadas facetas.

Es un profesor ideal: mente clara, preparación concienzuda, ordenada, minuciosa, exposición neta y lúcida, métodos directos e intuitivos, clases alegres y activas. Allí la teo-

ría se confirma con la experimentación, con el cuadro, el esquema, la disección. Es preciso remontarse a aquellas, ya remotas edades, para calibrar la novedad y el halago de una enseñanza que penetra en los cerebros con las palpitaciones de la vida.

Pero no es exclusivamente el maestro culto que adquiere un legítimo prestigio; es simpático, atrayente, el animador de los juegos y de los paseos, el organizador de las fiestas profanas y particularmente de las solemnidades litúrgicas, en el factor importante de la música. Su actividad desbordante todo lo abarca sin agobios, movido por el resorte de su caudalosa vitalidad, de sus energías físicas inagotables. No desdeña cuando una coyuntura se ofrece, ni el trabajo duro de jornalero: el hermoso parque del Colegio de Santa María sabe de sus jornadas manuales.

Pero esto es lo accidental; sus ansias de verdad se orientan hacia la ciencia y mantiene relaciones culturales con doctos amigos, como el señor Hidalgo, catedrático de la Universidad Central; el abate Gendauger, eminente botánico; los sabios consagrados, los presbíteros Breuil y Obermeier. Las excursiones, en plan científico, son para él "boccata di cardinale" y la provincia de Alava no oculta secretos para su curiosidad investigadora. Su tesis doctoral versó precisamente sobre la espeleología alavesa.

En 1904 había abierto en Madrid la Compañía de María una casa de familia, o sea, una modesta Residencia de estudiantes, aunque limitada a los jóvenes procedentes de Colegios marianistas: un hotelito de la calle de Jorge Juan les ofrecía un albergue atrayente y con calor de hogar. En 1906 los Superiores de la Provincia pusieron al frente de la obra a don Luis, facilitándole de paso el completar sus estudios científicos con el doctorado.

Sin embargo, otra tarea reclamará muy pronto sus preocupaciones y sus iniciativas. Hacía tiempo que personas de plena autoridad, como el marqués de Pidal, don Juan Laciarva, don Rufino Blanco, presionaban para que los Religiosos Marianistas se decidieran a poner Colegio en Madrid. Después de varias vicisitudes, el 2 de octubre de 1907, en un modesto piso de la calle de Goya, 13, esquina a Claudio Coello, diez atrevidos muchachos, como los califica el mismo don Luis, fueron las primicias de los cientos de niños y adolescentes madrileños que en un próximo futuro frecuentarían sus aulas. Con gusto consignamos aquí sus nombres: José M. Brú, Faus-

tino Vial de Kerdec, Félix y José M. Díaz Tolosana, Alvaro d'Estoup, Carlos Pardo, Joaquín Angoloti, Ignacio y Jaime de Cárdenas, Emilio Molins.

"Un recibidor, tres clases, una capilla, un comedor y una cocina constituían el local; cuatro profesores y un cocinero, todo el personal. Y desde tan humilde cuna llevó un sello que en años sucesivos no había de perder: el de una intensa vida familiar."

Una dirección tan minimizada no podía absorber la capacidad de acción de don Luis. Formó, por entonces, un círculo de estudios de carácter marcadamente social y religioso, al que asistían sacerdotes, religiosos, abogados, militares, ingenieros, catedráticos, etc., y personalidades tan destacadas en el campo de la sociología católica como don Severiano Aznar, don Pedro Sangro y Ros de Olano y don Juan de Hinojosa. El mismo don Luis vertió al español alguna obra alemana.

El primer año terminó con 28 alumnos; el segundo, con 69, y en los años sucesivos la matrícula aumenta sin oscilaciones: 135, 160, 230, 395, 491, 537, 578, 643, 695, 760, 823, 870, quedando sin plaza un promedio de 100 a 150 niños cada año. Hay que tener en cuenta, para comprender este último dato, que al Colegio se le planteaba en cada nuevo curso el angustioso problema de los locales: Goya, 13; Claudio Coello, 42; Claudio Coello, 41 y 39; Goya, 16.

En 1920 ya se iba derecha y resueltamente a la solución definitiva: un Colegio de nueva planta. Se compró el terreno en la actual Avenida de Sáinz de Baranda; el arquitecto, señor Agustí, trazó unos planos acertados, pero la Divina Providencia nos ofreció la solución inmediata e ideal, librándonos paternalmente de preocupaciones. Así, el 25 de enero de 1921 se firmó el contrato de compra del Colegio actual.

Sólo Dios sabe a fondo y sus colaboradores adivinan el cúmulo de preocupaciones y de trabajos de don Luis, aunque esto sólo afecte a la parte material; pero también conocen la labor animosa, abnegada, total, que puso para que el nuevo retoño llevara el auténtico sello de las fundaciones marianistas: trabajo, disciplina, piedad, espíritu de familia y sano e irrenunciable patriotismo. "In columna fortis stabo", escribe él mismo. A la sombra del Pilar, de su excelsa Patrona, seguirá, D. m., laborando en pro de la juventud y de la Patria.

Ya el curso de 1921 se inicia con un contingente de estudiantes que rebasa amplia

mente el millar. Pero el ascenso no se interrumpe, y cuando en 1924 don Luis, obediente a la voz de los Superiores, se dispone a abandonar la capital y llevar la dirección del Colegio marianista de Vitoria, los alumnos forman un pequeño ejército de más de 1.300 escolares, instalados en un soberbio edificio, trazado definitivamente el perfil espiritual de la obra, creados todos los elementos de formación moral y religiosa que hacen de un colegio, no sólo un centro de cultura, sino también un foco donde se fraguan españoles orgullosos de su noble estirpe y cristianos de convicción y de práctica. Al contemplar, con mirada retrospectiva y cargada de nostalgias, su obra, sentía la honda satisfacción de haber plasmado, con la estela inevitable que lleva consigo toda humana realización, el ideal amplísimo de la educación, tal como la entendía el V. Fundador de los Marianistas y lo formula su Regla: "Bajo el nombre de educación se comprenden los medios por los cuales se puede sembrar, cultivar, fortalecer y hacer fecundo el espíritu cristiano en las almas, para atraerlas a la profesión sincera y pública de un verdadero cristiano."

La marcha de don Luis causó penosa y honda impresión en el ánimo de sus antiguos alumnos, acostumbrados a identificar al Colegio con su eminente director. Obraron al dictado de su cariño, y después de ofrecerle en sentido homenaje la Cruz de Alfonso XII, dejaron consignado su agradecimiento en una placa de mármol, que pregona en su dedicación los méritos del agasajado.

Don Luis, ya en los aldeaños de la vejez, al pasar a un escenario, humanamente hablando más modesto, sigue actuando como un hombre de profunda fe; la naturaleza protestaría quizá alguna vez—hipótesis fundada en la psicología humana—, pero de sus la-

bios no escapa una sola palabra de añoranza. Sabe, y lo acepta, que el mejor puesto y la mejor tarea es la que Dios señala a cada uno por el intermedio de sus legítimos presentimientos.

De Vitoria, cumplido el período canónico, pasa a San Sebastián; es la etapa nefasta de la República. A las preocupaciones tan agotadoras para un director de un Colegio religioso, abocado a cada momento a dictar una solución para los casos más extremos, se juntan los achaques de los años. Aunque su vitola de hombre robusto puede ilusionar a los demás, él se percata de que sus fuerzas declinan, de que hay que enfrentarse con la peor eventualidad: el corazón le traiciona.

En su última enfermedad nos dió su definitiva y más elocuente lección. Soportó sus padecimientos con religiosa paciencia y gran espíritu de fe. El juicio de Dios no le inspiraba excesivo temor, porque su confianza en la Virgen Santísima era inezpugnable.

Ella, que le dió su hermosa vocación de religioso de la Compañía de María; Ella, que le sostuvo en los trances difíciles de la vida, esperaba él que completaría su obra alcanzándole la gracia de la perseverancia final abogando por él en el tribunal del divino Juez y otorgándole el magnífico galardón ofrecido en la Sagrada Escritura a los adelantados de las conquistas de la verdad y del bien: *Qui ad justitiam erudiunt multos (fulgebunt) quasi stellae in perpetuas aeternitates.* (Dan., XII, 3.)

Su recuerdo, que toma corporeidad en la lápida dedicada por sus antiguos alumnos a perpetuar su memoria, persevera más vivo e indeleble en el corazón de sus colaboradores y de los que de él recibieron una educación cristiana y española.

P. FRANCISCO M. ATRISTAIN, S. M.

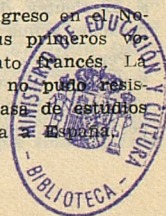
R. P. DOMINGO LAZARO CASTRO S. M. (1877-1935)

SUS IDEAS Y SUS REALIZACIONES PEDAGOGICAS

El 10 de mayo de 1877 nació en un honrado hogar campesino de San Adrián de Juarros (Burgos) el P. Domingo Lázaro Castro. A los doce años ingresó en el Postulanteado de la Compañía de María, entonces en Vitoria.

De allí fué a Francia, donde terminó el período de formación previo a su ingreso en el noviciado y una vez emitidos sus primeros votos, se inició en el Bachillerato Francés. La constitución débil de Domingo no pudo resistir el régimen austero de la Casa de estudios y en septiembre de 1895 volvía a España.

do de formación previo a su ingreso en el noviciado y una vez emitidos sus primeros votos, se inició en el Bachillerato Francés. La constitución débil de Domingo no pudo resistir el régimen austero de la Casa de estudios y en septiembre de 1895 volvía a España.



Años duros los que siguieron, para el joven religioso. Sus superiores, con una visión certera de los problemas docentes, no común por aquellas calendas entre los consagrados a la educación, le movieron a obtener los títulos oficiales del Estado. Dada la escasez de personal con que contaban entonces las nacientes obras marianistas en España, vióse obligado a alternar los estudios personales con las clases a sus alumnos. Bachiller en 1898, en 1901 recibía en la Universidad Central, el título de Licenciado en Letras. Pero su salud, no muy fuerte, se resintió varias veces como consecuencia del esfuerzo realizado y una de ellas con visos de gravedad. Desde entonces su vida será un martirio en que a diario inmolará las flaquezas de su naturaleza enferma a su ideal de trabajar infatigablemente para la formación cristiana de la juventud.

Después, los años de maduración en el Seminario Internacional de la Compañía de María en Friburgo (Suiza). Cuatro cursos consagrados al estudio de la Teología, durante los cuales su personalidad llega a plasmarse definitivamente.

El 5 de agosto de 1905 recibía de manos de Monseñor Jaquet, Obispo de Friburgo las sagradas Ordenes. Los altibajos de su salud hicieron desistir a sus Superiores de que siguiera por más tiempo en Friburgo para graduarse de Doctor en la Universidad Católica, como habían pensado en un principio, y así, a los pocos días de su ordenación se encontraba camino de España.

Su actuación en los casi treinta años de fecundísima carrera apostólico-sacerdotal quedan jalonados en tres etapas claramente diferenciadas.

Diez años en San Sebastián (1906-1916), el primero como capellán y los nueve restantes ejerciendo las funciones de Director. Ocho al frente de todas las obras Marianistas en España (1916-1924) en calidad de Provincial y finalmente asumiendo el cargo de Superior en el Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Madrid (1924-1935).

Cuando en la mañana del 23 de febrero de 1935 se esparció por Madrid la noticia de su fallecimiento, todos reconocieron que España acababa de perder un insigne pedagogo que unía a excelentes dotes como educador una preparación y una cultura poco comunes.

Pero, sobre todo, cuantos le trataron, en la intimidad de su vida conventual, o a través de sus relaciones sociales como Provincial, Superior de Colegio, fundador de la F. A. E. o

bien en su actividad sacerdotal proclamaron con esa certera intuición íntima que rara vez se equivoca, que el P. Domingo fué ciertamente un santo. Practicó todas las virtudes y muchas veces hasta en grado heroico. ¿Quién no recuerda su caridad, su inmensa indulgencia, su paciencia a toda prueba, su humildad, su intenso espíritu de fe, su amor al trabajo, su sencillez, su inmenso amor a la Santísima Virgen, su acrisolada piedad, sonriente y sencilla, amasada en cultura religiosa y, por lo tanto, de hondas convicciones y de voluntad in-



R. P. Domingo Lázaro Castro, S. M.

quebrantable en el servicio de Dios? Todas esas virtudes iban aureoladas por tal delicada timidez, por tal exquisita modestia, por tal profunda abnegación y olvido de sí mismo, que fácilmente pasaban desapercibidas para personas que no le trataran mucho o no tuvieran cierto don de conocimiento del corazón humano. «Sólo los que le tratáramos conocíamos su gran valer», dijo en Vitoria, a raíz de su muerte, Don Angel Herrera.

LAS IDEAS

Si pretendemos explicarnos por qué el P. Lázaro fué un insigne pedagogo, tenemos que acudir a su condición de apóstol de la educación. Para él educar era una MISIÓN.

«Las tareas de la enseñanza, y más aún las de la educación, no constituyen un OFICIO. Si así lo considerara yo, daría prueba de hombre de poco seso: sería un profano en el sentido genuino de esta palabra. La enseñanza y la educación constituyen, por lo menos, una PROFESION. Y si soy cristiano y, más aún, religioso, ya no es oficio ni profesión tan sólo: es una MISIÓN, misión sublime y, en un sentido, divina: DEI ADIUTORES, ayudadores de Dios, COLABORADORES DE DIOS en una de las labores más excelsas, cual es la institución integral de los niños y jóvenes de hoy, ciudadanos españoles de mañana, ciudadanos del cielo en la eternidad.» («Atenas», I, núm. 2, pág. 40.)

¡Cuánto sufría su alma al ver desvirtuarse esa sublime misión! Tenía presente toda la labor demoledora de las Instituciones masónicas. Por eso supo sacar fuerzas de un organismo agotado y luchar con denuedo por arrebatar la codiciada presa de la educación nacional a las garras del laicismo. Su grito de combate fué siempre: LAS ALMAS DE NUESTROS NIÑOS ESTAN EN PELIGRO. Este fué el secreto de su dinamismo.

Uno de los temas que con más frecuencia se deslizó de la pluma del P. Lázaro, y casi siempre en tono de angustia al ver cómo se la deformaba, era el de la excelente «mater prima» de nuestra juventud.

«La "cantera" española—nadie lo negará—no es mala ni su material de calidad inferior al de la de otros países. Aunque la Historia de España en sus relaciones con la Universal no pusiera de manifiesto lo fundado de esta afirmación, quienes hemos vivido largos años en el Extranjero y en Centros internacionales, podemos dar fe que no sólo nuestra "madera" no es de peor condición, sino que es algo mejor—en general se entiende—que la de otros países que hoy parecen tener la hegemonía de la cultura. En el aspecto de capacidad intelectual no suele nadie ponerlo en duda. No se da la misma unanimidad cuando se trata de las dotes de la voluntad y perseverancia. Y con todo, aún en este respecto, nos atrevemos a decir que, radicalmente no valemos menos que otros, y regiones hay en España que no van a la zaga de nin-

guno de esos otros países recios, "fuertes" mentalmente... En pocos países del mundo existe aún, hoy por hoy, tanta "espiritualidad" y tanta "reserva de alma" como en España» («Atenas», IV, núm. 31, pág. 384).

En su artículo «HASTA EN LA MISMA INGLATERRA» («Atenas», IV, núm. 28, páginas 215-218) analizaba con su habitual perspicacia las causas que favorecían la descomposición de la juventud universitaria inglesa, de aplicación entonces al caso de España, como no dejaba de destacar.

a) Los padres no vigilaban sobre la educación que se daba a sus hijos.

b) La lectura de libros tendenciosos o EXPROFESO mal dirigidos y a los que se hacía un malhadado reclamo, completaba la triste faena...

c) En las Universidades, los profesores que propugnaban y propagaban abiertamente errores iban creciendo de día en día en número.

d) A su vez, los mismos estudiantes, por su receptividad casi ilimitada para toda idea rara o arriesgada, su facilidad de entusiasmo y su inconsciente ingenuidad, se transformaban en propagandistas del error.

Además de todo esto, que afectaba al ideal de nuestras juventudes y de modo especial de los universitarios recién salidos de los centros de Enseñanza Media, el P. Lázaro clamaba contra las pruebas y métodos de enseñanza, entonces en boga.

«El profesor proyecta inconscientemente su espíritu ya adulto en la persona del niño, figurándose que el niño piensa, reflexiona, imagina, abstrae, generaliza y quiere y siente como él. Y eso no es verdad. Ni el niño ni el adolescente son hombres EN MINIATURA, hombres CHIQUITOS: no son hombres, son NIÑOS Y ADOLESCENTES, con psicología no de hombres, sino de niños y adolescentes» («Atenas», III, núm. 15, pág. 82).

No sólo por lo que el niño es hoy, sino por lo que ESTA LLAMADO A SER, y PUEDE SER mañana, padres y educadores le debemos respeto y reverencia» (FORJANDO EL PORVENIR II-4, F), a), pág. 89-90).

A este respecto refería el P. Lázaro una anécdota:

«Un profesor de Aritmética (de segundo año) ha anunciado la próxima edición de un libro con estas palabras: «Está para salir mi libro, un libro que va a dar EL OPIO (sic); con él los chicos se podrán preparar para ingenieros» («Atenas», III, núm. 15, pág. 82).

No había sido sentido de la capacidad del niño por parte del profesor, que sólo aspiraba

a que suplese mucho de su asignatura, ni claro está, de rebote, después tampoco podía haber pruebas que merecieran el calificativo de humanas.

El P. Lázaro, observador finísimo, que encontraba sus delicias aprendiendo pedagogía en ese maravilloso libro, siempre lleno de sorpresas para el que sabe hojearlo, del contacto personal con los niños, y aunque también fuera un lector infatigable de cuanto se escribiese sobre pedagogía en España y en el extranjero, estaba convencido que si queríamos sinceramente aprovechar le excelente cantera de nuestra juventud teníamos que labrarla de acuerdo con las realidades que nos proporcionara la observación directa y no a base de las ideas que aislados del contacto con ellos pudiéramos elaborar.

Le interesaba el problema de nuestra Segunda Enseñanza.

He aquí algunas de sus apreciaciones, salvas hoy por las últimas reformas oficiales

«Los profesores oficiales y no oficiales nos vemos forzados a realizar una labor impropia, íntegra, más de una vez atentatoria a los derechos íntimos del alumno, y casi siempre poquísimo fructuosa».

a) *Enseñamos muchas cosas, muchas ideas muchos pensamientos, muchas opiniones, muchos descubrimientos, pero ¿enseñamos a idear, pensar, optar, investigar? Y antes: ¿enseñamos a leer, a enterarse y a estudiar?*

b) *Este sistema de enseñanza desarticulada habitúa al alumno... a NO REFLEXIONAR SERIAMENTE EN NADA. De ahí la ligereza, superficialidad y escasa ponderación de espíritu de nuestros Bachilleres y su imprevención para fuertes estudios ulteriores.*

c) *Se explica también así el abuso o uso exagerado de la memoria, que es, en realidad, una actitud PASIVA del espíritu, aunque este epíteto parezca aquí impropio. Con el cúmulo de cosas que cada programa pide y cada texto contiene —y que es preciso «saberse», es decir, de hecho, «recordar»—, ¿qué remedio queda sino concluir a paso de carga, engurgitar datos y empacharse con erudición barata y de prestado? Vete, con sistema así, a hacer «escuela ACTIVA», «escuela de TRABAJO», vete a «crear CENTROS DE INTERES», a aplicar discretamente algún principio y ensayar tal o cual procedimiento de las «escuelas nuevas». ¡Para esos tafetanes está nuestra magdalena! Abuso de la memoria —verbalismo, memorismo, papagayismo».*

Y es que, sujeto a este sistema, el alumno

es ante todo PASIVO. Y no puede menos de serlo porque de continuo se le somete a una labor mal organizada, impropia, sin interés para él. Por ello el alumno espontánea y naturalmente SE DEFIENDE... como puede, por la huelga de la MENTE CAIDA. En los más de los casos RESISTE al trabajo académico inadapado; en muchos casos se RESIGNA a él; en algunos SE PRESTA; rarísima vez se ENTREGA. RECEPTIVO casi siempre, rara vez ACTIVO.

d) *La enseñanza, abstracta, teórica y ibresca, no sólo NO SINTONIZA con las exigencias o conveniencias de las leyes de evolución física y mental de los alumnos, sino que en muchísimos casos se opone a esas conveniencias. Ello crea en el muchacho un estado de constante reacción e «indisposición» CONTRA las imposiciones que le violentan. El estudio, en estas condiciones, constituye para él un como castigo, una imposición antipática y repulsiva, en vez de ser lo que debería ser: el ejercicio normal, relativamente holgado, expedito y hasta interesante de facultades no violentas.*

Siendo el educador verdad EL EDUCANDO mismo, y éste, en un tan inadecuado sistema, poniendo tan poca actividad espontánea y propia... no hay educación o la labor educativa es bien menguada. Así se comprende la falta de madurez mental de nuestros muchachos, su imprevención para estudios ulteriores, su ligereza y desesperante falta de reflexión. Se explica asimismo su ineptitud para componer y redactar... es decir, para PENSAR BIEN y expresarse con orden y método. De la Enseñanza media salen estos muchachos atiborrado el espíritu con datos, muchos datos, fechas, fórmulas, ideas ajenas... amontonadas en caótica convivencia, hipertrofiada la memoria y poco desarrollada la reflexión. Salen sin madurez de pensamiento, sin técnica de estudio, y lo que es casi peor, asqueados de lo pasado y con gran antipatía para la labor intelectual.

A esto conduce todo sistema incomprensivo, desarticulado, ignorante u olvidado de la psicología del alumno y de los postulados y condiciones vitales de su desarrollo en los últimos años de la infancia y primeros de la adolescencia. Así no se puede enseñar bien y no se puede educar» («Atenas», III, núm. 15, págs. 82-84).

Tradición y progreso fueron, pues, las dos coordenadas del programa de formación concebido por el P. Lázaro. ¿Por qué repudiar lo español, tan sólo por serlo?... ¿Merecería lo

extranjero, en cuanto tal exclusivamente, nuestra adhesión admirativa?... Ni lo uno ni lo otro. La solución del P. Domingo es luminosa: tomar lo aprovechable venga de donde venga y hacerlo sustancia propia, evitando la ridiculez de menospreciar virtudes de primera, por el mero hecho de no ser productos de importación.

Dos son los grandes factores educativos señalados por el P. Lázaro: la familia y el Colegio. El primero natural e insustituible. Subsidiario, aun teniendo bien en cuenta la importancia de su papel, el segundo.

«La vida de familia es el laboratorio providencial establecido por Dios para la formación de los niños; ahí deben estos encontrar —tienen DERECHO a ello— la subsistencia material y espiritual con que nutrir su personalidad incipiente, la temperatura más apropiada a su crianza y crecimiento, el rocío refrigerante y los cálidos rayos de sol que han de fecundar su vida y la preservación amorosa contra cualesquiera peligros que amenacen su existencia en lo físico, en lo moral, en lo espiritual y en lo religioso» (FORJANDO EL PORVENIR, II, 3, pág. 71).

«La educación es una amistad» —ha dicho Michelet—, y sólo la amistad la realiza; la amistad, es decir, el amor insinuante, fascinador, desinteresado, generoso, sacrificado, benévolo y benéfico. ¡Y qué mayor amistad y amistad más intensa que la de los padres! ¡Qué mayor prestigio neutral, fuerte y suave a la vez que el de ellos! Las más de las habilidades de los educadores se limitan a «poner en forma» y a sistematizar—no sin que pierdan su espontaneidad—las razonadas y las invenciones naturales de los padres» (Idem, II, 4, E), p. 86).

«Y siendo la educación arte y sacerdocio, requiere en el educador condiciones de artista y de sacerdote; es decir, almas desinteresadas, olvidadas de sí mismas, «consagradas a un ideal» y adoradoras y esclavas de ese ideal. Almas que vean lejos, sientan hondo y quieran con querer de hierro».

Esto sólo lo da el amor, y el amor paternal... Hay que repetirlo: este arte de las artes ninguno lo siente, y nadie es capaz de realizarlo como los padres. El amor de padres y madres tienen atisbos e intuiciones que los demás ni siquiera sospechan. La mano del educador que no es padre, aún enguantada en terciopelo, es demasiado tosca para esculpir en esa delicadísima materia prima del niño, la imagen del hombre futuro, y del futuro cristiano en plena virilidad. La educación no

es cuestión de negocios; es obra de amor, y sólo puede debidamente realizarla el amor que nos dió el ser» (Idem, I, 6, págs. 30 y 31).

Dentro de la familia el P. Lázaro fija su atención en la madre como modelo acabado en el arte de educar. Toda educación en la medida que quiera serlo debe ser una réplica, una adaptación de lo que el instinto inspira a la madre para la formación del niño en sus primeros años y que tan decisivamente influye en el alma infantil. Por eso el niño huérfano de madre carece de ciertos matices afectivos que con el desarrollo dan a la personalidad un encanto característico.

«La madre es el «sol en el sistema planetario de las almas» de sus hijos. Dejada decir monadas y locuras; dejada besar y rebesar a su hijo. Su mirada, amorosa y penetrante, llega al fondo del corazón y a las regiones donde el alma tiene sus raíces, y allí deposita ese no sé qué que «sabe a madre», que sólo la madre sabe depositar, y cuya carencia hace de un hombre, por lo demás bueno, algo incompleto, fatigado e irremediablemente incompleto, un corazón marchito y sin aroma». (Idem I-7) pág. 33).

«En el procedimiento de la madre está, en sustancia, toda la Pedagogía, que es obra de abnegación, de entusiasmo y de amor. Los pedagogos, si lo son algo, deben todo su arte a las madres... Las palabras, las sonrisas y los besos de la madre excitan y alimentan las primeras palabras y las primeras sonrisas del niño. Ahora bien: en una palabra, en una sonrisa, se encierra todo un mundo de psicología, porque una y otra son encarnación de un alma. Hay, por tanto, en esta primera edad, una verdadera inoculación, un trasiego, una casi «trasfusión» del alma de la madre en el alma del hijo. Notémoslo bien: esa será probablemente la base de toda la vida ulterior» (Idem, I, 8, pág. 34).

«Y eso en el orden natural, que en el orden sobrenatural... si supieses, madres cristianas lo que podéis... De ahí que los enemigos trabajen con diabólica idea y tenaz empeño en desmaternizar (perdón por el neologismo) a la mujer y descristianizar a la madre» (Idem, 2.ª, p. 3, b), pág. 166 y 2.ª, p. 4, pág. 179). El P. Lázaro publicó un pequeño estudio de esta influencia maternal en que bajo el título «Una Esposa y Madre cristiana... educando» hace un análisis detallado de la influencia familiar de Santa Mónica. Todo él va salpicado, según su costumbre, de muy jugosas aplicaciones prácticas y comentarios. (V. «Forjando el porvenir». Segunda parte.)

Sin embargo, hoy día, todo parece confiarse para hacer que desaparezcan esos "laboratorios... para la formación del niño" que son las familias.

"Muchas son las CAUSAS que determinan este fenómeno: 1) Vertiginosa actividad y agitación absorbente de la vida actual, que dificulta la estancia en el hogar. 2) Desarrollo inarmónico y preponderancia del industrialismo, y por él, del maquinismo embrutecedor, que por la aglomeración de hombres y la monotonía y excesiva especialización a que somete al cerebro, establece un verdadero desequilibrio mental, que a su vez determina fenómenos sociales en nada favorecedores de la vida de familia. 3) Emigración del campo a la ciudad, y, por ende, acumulación y multiplicación de males. 4) Trabajo de zapa contra la familia en el teatro, cine, novelas y órganos de Prensa. 5) Propaganda de determinadas teorías corrosivas o destructoras de la familia, enmascaradas con careta de ciencia, pero fundadas únicamente en ruín cobardía y en instintos inconfesables." (Id. II-3 págs. 72-73.)

En sus conferencias a los Padres de Familia el P. Lázaro destacaba las que él consideraba como condiciones fundamentales para que el cometido educacional de la familia pueda cumplirse debidamente.

A) "Convicción clara y fuerte de su misión". "Por convicción de vuestro cometido se entiende..., la idea clara y precisa de la realidad, naturaleza, necesidad y responsabilidad de vuestra misión de educadores de vuestros hijos —un sentido de entusiasmo por esa misión—, y al mismo tiempo un empeño decidido por realizarla lo mejor posible.

Esa convicción no es de consejo: es un deber y una necesidad. Si no la tuvierais habríais de crearla. Si hubiera palidecido, o se hubiera entibado, tendríais que avivarla y en fervorizarla. Es preciso que los padres se preocupen —iba a decir se OBSESIONEN— con la educación de sus hijos. Este es, deben decirse a menudo, nuestro principal deber profesional, el deber personal, esencial e ineludible de nuestra paternidad.

En este punto, la despreocupación no es lícita. Despreocuparse es abdicar, y abdicar sería prevaricar." (Idem-II-1)-pág. 52.)

B) "Razonable formación técnica": "Sin ella, se procede sin idea directriz, se camina a tientas, al acaso, sin rumbo seguro, y sin el debido ritmo..." (Idem-II-2)-pág. 55.)

Esta formación debe extenderse desde unas

cuantas nociones prácticas y claras de puericultura hasta la comprensión psíquica de las diferentes crisis y en particular de la puberal, a fin de que los niños no se vean desatendidos en los cuidados que exige su organismo en formación y mucho menos en los difíciles recodos psicológicos que el joven ha de salvar mientras su personalidad se forja." (Idem II-2, pág. 58.)

Como medio para adquirir esta formación aconseja el P. Lázaro a los Padres de Familia lo mismo que a sus religiosos dos procedimientos: la lectura y de modo muy particular el estudio de los niños por la observación directa.

C) "Un ambiente adecuado". En la familia debe encontrar el niño "una ORGANIZACIÓN cristiana, ESPIRITU de familia y VIDA de familia" (Idem-pág. 68.) "de lo contrario su educación resultará viciada en su origen. El manantial purísimo de su personalidad se verá enturbiado en el mismo momento de aflorar a la superficie y los esfuerzos de sus educadores resultarán inútiles por suplir las deficiencias insustituibles del hogar." (Idem, ídem.)

Da suma importancia el P. Lázaro dentro de la familia al ejercicio de la autoridad. Exige de los padres una autoridad paternal genuina, tan alejada del dominio despótico y brutal del antiguo paterfamilias romano como del actual «abuelismo delicuescente», sensiblero y blandengue de nuestros «papás» de hoy día. (Idem, II-4-F), a)-pág. 94.)

El P. Domingo sabe poner en ridículo estas situaciones creadas a los niños por padres inconscientes del mal que hacen a sus hijos y destaca con energía la obligación familiar de respetar al niño. Respetarlo, ante todo, por el buen ejemplo. Podría hablarse, nos dice, de una verdadera educación de padres y maestros por los niños.

"Delante de nuestros hijos tenemos que ser MEJORES: más nobles y dignos, más puros y recatados, más discretos y bien hablados, más cautos y morigerados, más amigos de la verdad y del bien. Ellos nos obligan a estar sobre nosotros mismos, y el respeto a la conciencia escrutadora e interrogante del niño actúa en nosotros con fuerza más insinuante y avasalladora, tal vez, que la de nuestra propia conciencia. Las luces y los sentimientos que nosotros hemos depositado en ellos, reflejándose en sus almas puras y tersas, vuelven a nosotros bañados en luz más transparente y fecundados con calor más suave. Son

realmente los niños "ángeles de consejo casto y bueno", un verdadero factor de moralización." (Idem, II-4-F)-b), pág. 98.)

"La lógica infantil es muy simplista, no distingue de colores, pronto da su fallo, y, lo que es peor, suele generalizar en seguida. Ciertos descuidos y aún ciertas inconsciencias, empiezan por extrañar a los niños; luego, les chocan; por fin, los escandalizan. Poco a poco, insensiblemente los padres desavizados van perdiendo así, a retazos, algo o mucho de su prestigio moral, y relajan, si no es que rompen, el nervio de su autoridad." (Idem, pág. 101.)

En cuanto al modo de ejercer la autoridad se muestra enemigo de cuanto huela a despotismo:

"Si basta con insinuar, no hay que decir; si basta con decir, no hay que rogar, y si basta con rogar, no hay que mandar.

Mandar por mandar, porque sí, es absurdo. Sólo la autoridad inexperta o la ejercida por personas de insuficiente criterio o de mal carácter es mandona... Se olvida, en la práctica, o se desconoce, esta gran verdad: de sentido común; a saber: **EL OBJETIVO último DE TODA AUTORIDAD ES HACERSE INNECESARIA...** mandar y sargentear no son necesariamente cosas idénticas." (Idem, II-4-F)-c), páginas 102-103.)

Con su gracejo habitual el P. Lázaro, pertenecía a las madres que asistían a sus conferencias contra uno de los peligros más frecuentes en la vida familiar: el de la falta de autoridad en las mamás que de rechazo, al ser ellas blandengues y sin arranques, obliga a los papás a «ponerse los bigotes» y pasar a la categoría de «Coco familiar» y «Traganiños enredadores» con la consiguiente y lamentable pérdida de su verdadero papel en el hogar. «Sólo en caso excepcionalísimo han de resignarse los poderes CIVILES de la mamá en manos de la autoridad MILITAR de papá; la suspensión de garantías y el estado de guerra son medidas de las que no se puede abusar impunemente, ni tan siquiera en la familia.» (Idem-e), pág. 107.)

Lo importante es que no se abuse al mandar, que lo mandado se haga cumplir y que mutuamente se apoyen en el ejercicio de la autoridad cuantos miembros de la familia estén revestidos de ella.

Pero la familia, hay que reconocerlo, hoy día es insuficiente para dar a los niños una formación completa de acuerdo con las exigencias sociales. La sociedad misma contri-

buye a dificultar la acción educativa de la familia. Las obligaciones de los padres tan atareados para poder ganar el sustento de los suyos; el gobierno de la casa y las relaciones sociales, si no también sus propios quehaceres fuera del hogar en el caso de las madres, inutilizan tanto a unos como a otras para ejercer sus funciones cerca de sus hijos, que en realidad son todo el día «huérfanos».

Por eso la educación de los niños ha ido pasando de manos de los padres a manos extrañas, por eso también se explica el enorme incremento tomado en los últimos tiempos por los Centros de educación.

El P. Lázaro no era en manera alguna partidario de «misses», «mem'selles» y «fraulein», aunque «vista mucho». «En el desarrollo INTELECTUAL, su labor suele ser lamentable, y cuesta un verdadero triunfo el reparar luego las deficiencias.» (Idem, I-13), pág. 42.)

Los Colegios debían ser según la mentalidad del P. Domingo, no donde recogen los niños que «estorban en casa» y donde la familia lega sus poderes para no tener que preocuparse de los hijos. El Colegio, si quiere cumplir su misión, su auténtica misión educativa, tendrá que ser una prolongación de la familia, articulada con ella o no la cumplirá.

"Aun teniendo a vuestros hijos en un Colegio, el verdadero centro de educación no es el Colegio, ES VUESTRO HOGAR." (Idem, I-14, pág. 43.)

Y es por esto, porque estaba convencido de que el Colegio no puede suplantar la acción de la familia, no tiene miedo a la verdad, esa verdad que nos hace libres según el texto de San Juan, y procura hacer ver después de cantar las excelencias de la vida familiar lo que el Colegio puede ofrecer a los padres y, sobre todo, a los hijos.

Ventajas de los Colegios: a) EL ROCE MUTUO de los colegiales mata o, por lo menos, suaviza muchas aristas del carácter.

b) El Colegio es una FACULTAD DE DEMOCRACIA y de sociología... los alumnos salen más fácilmente de ese egocentrismo que impide los sentimientos más generosos.

c) Hay que poner en la labor del Colegio una formación más seria y metódica de la inteligencia.

d) La convivencia con los compañeros estimula algunos sentimientos que conviene avivar, aunque sin exceso, como el amor propio, el compañerismo, cierto corporativismo.

e) Entre los jóvenes se inician y establecen relaciones ulteriormente provechosas.

f) Las reglamentaciones interiores dan a la personalidad del muchacho algo de serio, de varonil y de energético, y desarrollan el dominio de sí mismo.

Una deficiencia: Que los padres y los educadores, las más de las veces, no se conozcan bastante. «Hay como una blosación y dualismo que impide la fusión de influencias de la familia con las del Colegio, y viceversa» (pág. 45).

En resumen, el niño es «algo» muy importante, confiado por Dios a la familia. Descuidarse de esta obligación sería traicionar un deber sagrado. El ambiente y la vida familiar debe, pues, girar en torno a los hijos, sacrificando a su amor cuantos egoísmos paternos o maternos actúen en contrario. La formación de sus personalidades requiere exquisito tacto, un justo medio muy difícil de sostener entre el autoritarismo, que encoge y acobarda, y la blandenguería, que afemina y encapricha. El Colegio tan sólo realiza su misión a medida en que sus profesores logran continuar la labor de la familia, no suplantándola, sino continuándola en colaboración con los padres.

LAS REALIZACIONES

El P. Lázaro no fué sólo un hombre clarividente; fué un hombre práctico que puso todo su empeño en ver transformarse en realidad las soluciones entrevistas en teoría como más realizables.

Fraguado en la vida colegial con su ininterrumpido cúmulo de mil menudos problemas, postulando una solución rápida, el P. Lázaro veía en seguida las salidas posibles y realizables, pese a cualquiera dificultad. Su ponderación y amplitud de miras colaboraban a una para dar a sus soluciones oportunidad, mucho sentido de la realidad y una gran sensatez.

Veamos, pues, rápidamente algunas de sus más felices realizaciones.

Espíritu que supo dar a los Centros dirigidos por él: Al ambiente reducido del mundillo colegial le imprimió un sello inconfundible. Fué un sello muy «Marianista», pero también tenemos que reconocer en él un matiz peculiar suyo.

Supo explotar a maravilla los valores de caballeridad y distinción, tradicionalmente cultivados en los Centros de su Congregación. Por su parte, puso en marcha procedimientos nuevos y favoreció iniciativas de sus subordinados que contribuyeran a remozar méto-

dos y poner al día las instalaciones pedagógicas del Colegio, y todo ello sin detrimento de intensificar la vida religiosa en los escolares: su gran preocupación.

Procuró despertar en sus subordinados el interés por los estudios pedagógicos, pero sobre todo por el estudio directo del niño. A ese efecto introdujo la costumbre de los informes caracteriológicos; instrumento de que se debía servir el profesor para interesarse por el conocimiento personal de cada uno de sus alumnos, con miras a proporcionar a las familias el resultado de sus observaciones. La acogida calurosa y el interés despertado por este tipo de psicogramas contribuyó en gran parte al prestigio de los Colegios Marianistas. Buena prueba de esto es que, aún en nuestros días, las familias prefieren al sistema técnico de psicograma el tradicional en la Compañía de María, según los métodos del P. Lázaro. El mismo redactó un esquema que podía servir de guión orientador en este estudio de la caracteriología infantil.

Si quisiéramos reducir a pocas palabras el espíritu que el P. Lázaro pretendía y logró infundir a los Colegios dirigidos por él, lo reduciríamos a los siguientes puntos:

a) Espíritu religioso profundo, brindado en sus excelencias a la libre elección de los muchachos y no inoculado poco menos que a viva fuerza.

b) Respeto a la personalidad del niño, formada por colaboración en una compenetración cordial de amistad, que permite al educador adentrarse en el alma del educando para mejor conocerla y para mejor adoptar los métodos pedagógicos adecuados a su temperamento.

c) Colaboración intensa con las familias mediante el contacto frecuente con los padres a través de las calificaciones semanales, de las entrevistas exigidas por la marcha del alumno y de conferencias de orientación pedagógica familiar.

d) Trabajo dosificado a las posibilidades de los alumnos, distribuido con competencia y claridad y fiscalizado con regularidad.

e) Importancia dada a la educación física como medio de un desarrollo armónico de los muchachos y sobre todo como escuela de vencimiento y despertador del sentido de solidaridad particularmente en su dimensión deportiva.

Realizaciones del P. Lázaro de repercusión nacional: En el plano de lo nacional su influencia fué decisiva en tres realizaciones que

podríamos considerar como aspectos distintos de una misma obra: la Federación de Amigos de la Enseñanza (F. A. E.), la revista «Atenas» y las Semanas de Educación. Prescindimos de otros movimientos que sin poderse considerar creaciones suyas por no haberlos concebido, experimentaron la eficacia de su colaboración, en muchos casos decisiva para su existencia.

Estas tres creaciones del P. Lázaro respondían a una necesidad imperiosa en el sector católico español: la de agruparse, dejando de lado «capillismos» egoístas, para hacer frente a quienes con organización bien llevada pretendían descristianizar a España.

Cedámosle a él mismo la palabra. En carta al Inspector General de la Compañía de María, don Miguel Schleich, al exponerle la situación nacional en lo referente a la política pedagógica, explicaba con toda sencillez cómo nació la F. A. E. en momentos muy difíciles para nuestra Patria:

«... Carecemos en España de un Estado Mayor católico en enseñanza como en todo lo demás. Y así, aunque hay individualidades de primerísimo valor, no hay unión ni solidaridad. Todos excelentes guerrilleros, pero muy medianos soldados. Ha habido varios ensayos de reacción contra este estado de cosas, pero la reacción se ha hecho con improvisación, sin preparación, ni plan, ni método. Y las batallas así dadas no sólo se pierden, sino que empeoran la situación. Tales hechos improvisados fueron el Congreso de Educación Católica del año 1924, una Asociación de Amigos de la Enseñanza en 1927, que empezó y siguió con sus ataques personales, y una campaña de Prensa sin plan ni concierto, yendo cada cual por donde la parecía bien. Entre tanto, la Institución Libre de Enseñanza seguía trabajando en silencio, pero dando siempre pasos bien preparados.

Don Antonio Martínez, Director de la sección de Segunda Enseñanza en el Colegio del Pilar, y un servidor no podíamos resignarnos a este estado de cosas, pues sobre no poder hacer labor fructuosa en la educación y viendo que lo que hacíamos aquí en el Colegio nos lo deshacían en unos meses fuera de él, tuvimos la idea de organizar algo que mejorase la situación.

Empezamos por intentar reunir dos o tres representantes de las Congregaciones religiosas similares (Maristas, Hermanos de las Escuelas Cristianas, etc.) para hablar sencillamente de nuestros asuntos y cambiar impre-

siones. Es decir, hablarnos para conocernos y crear ciertas preocupaciones. Por otra parte yo me ponía al habla con el P. Enrique Herrera, jesuita, hermano del Director de «El Debate».

Asuntos tratados: planes de estudio, remediación de ciertas situaciones, establecimiento de conferencias durante las vacaciones de Navidad y durante el curso, dadas por algunos de nosotros o por gente de fuera, acerca de temas de Pedagogía; creación de una revista, creación de una Facultad de Ciencias de la Educación, en la que los religiosos y las religiosas y gentes de nuestras opiniones y creencias pudiesen capacitarse más en materias prácticas de educación.

Al cabo de tres años, y habiendo ya concretado varios puntos principales, nos dijimos: «Esto está ya visto; nuestros Superiores saben que nos reunimos; ahora se trata de que ellos procuren realizar lo que nosotros hemos soñado. Sin ellos no podemos hacer nada.» Pero ¿cómo sacarles de sus preocupaciones administrativas y lanzarles a algo práctico? Y pensamos que lo mejor era enviar al Cardenal Primado, Director Pontificio de la Acción Católica en España, una Memoria de todo lo actuado y rogarle que, si la materia le parecía atendible, invitase a los Provinciales a una reunión para tratar esos asuntos.

Encargado de redactar la Memoria y aprobada por todos, la envié, efectivamente, al Cardenal. Abarcaba tres puntos: 1.º El estado de la situación de la enseñanza católica en España desde el punto de vista de la eficiencia y libertad de acción de la misma. 2.º Necesidad absoluta de adoptar algunas medidas eficaces para contrarrestar la actuación anticristiana de la Institución Libre de Enseñanza y de sus organismos. 3.º Medios que se proponían: a) Creación de un Instituto Superior de Ciencias de la Educación para religiosos y religiosas y personas de nuestras convicciones. b) Creación de una revista de alta información y orientación pedagógica. c) Un trabajo de propaganda encaminado a crear ambiente cerca de las familias en lo referente a sus deberes y derechos en punto a la educación de sus hijos.

El documento impresionó fuertemente al Cardenal. Nos mandó que concretáramos las personas y el momento de la cita para tratar el asunto.

En este tiempo aparecía la Encíclica de Su Santidad Pío XI, acerca de la educación cristiana de la juventud. El P. Herrera y yo

vimos una ocasión que convenía aprovechar y, ambos a dos, antes de enterar a los demás religiosos del otro grupo, fuimos a ver al Cardenal, sondear su sentir acerca de la posibilidad y oportunidad de crear una gran Asociación de Amigos de la Enseñanza basada en la última Encíclica, cuyos principios había que sostener a todo trance. El Cardenal Segura no sólo no lo vió mal, sino que nos elogió en los términos más efusivos, aprobó las bases que llevábamos y nos incorporó, ipso facto, a la Acción Católica. Nos dijo literalmente: "Entre lo principal de la hora actual, lo principalísimo es esto. Así, pues, no discutan más: a trabajar en seguida. Así, pues, que poco a poco se vayan agrupando nuevas entidades."

Quince días empleamos en confeccionar los Estatutos, porque era preciso examinar muy por lo menudo la cosa, para evitar las dificultades que traerían en seguida las elecciones, votaciones y otros detalles administrativos muy enojosos cuando se trata de lo que tratamos; es decir, de trabajar sin hacer ruido, pero muy activamente. Al fin convinimos en que lo más sencillo era dejar a la Junta de Gobierno, elegida por el Cardenal y actuando bajo su vigilancia, las más atribuciones y facilidades de movimiento posibles, cuidando tan sólo de guardar estrecha unión con todas las entidades agrupadas, por medio de circulares, tratos y un resumen anual de toda la actuación del año. La publicidad societaria vendrá más tarde.

Por otra parte, la misma situación embrollada y la falta de unidad entre la enseñanza oficial y la enseñanza privada hacía necesario tonificar la moral de todos y dar la señal de vida y de seriedad. Nos decidimos a ese efecto a no aguardar más para lanzar la revista, de la cual se había hecho ya un estudio bastante detenido. En vez de empezarla en octubre, como se había pensado, se determinó publicar ya antes del fin del curso dos números, que servirían para darla a conocer. Así ha salido "Atenas". (El original de esta carta se encuentra en los Archivos de la Casa Generalicia, en Roma.)

Como hemos podido ver, el P. Lázaro, además de iniciador, fué el elemento aglutinante de aquel pequeño cenáculo que terminó constituyendo el núcleo fundacional de la F. A. E. El 27 de febrero de 1930 el Cardenal Segura les había animado con su aprobación y bendición y el 15 de marzo ratificaba lo hecho dando su visto bueno a los Estatutos.

Pocos días después la recién nacida Asociación se instalaba provisionalmente en una habitación cedida por los Padres de Familia en su Casa social: Manuel Silvela, 9. Pronto dio señales de vida. Se invitó a todos los Colegios a asociarse, indicándoles al mismo tiempo la cuota con que debían subvenir al sostenimiento de la Federación. También se les daba cuenta, en circular, de la visita al Ministro de Instrucción Pública, señor Tormo, y de los problemas abordados en ella.

Desde entonces la F. A. E. ha venido con derrotero en favor de la educación católica en España. Su desarrollo consolador, tanto por por la importancia de los problemas pedagógicos en los que debía intervenir obligaron a trasladar su domicilio social del local de los Padres de Familia a un local propio. El año 1934 la F. A. E. se instalaba en un amplio piso de la calle de Claudio Coello, número 32, donde actualmente continúa su sede.

Los años difíciles de la República luchó, con bien probado entusiasmo, al que, por cierto, no fué ajeno el P. Lázaro, en defensa de los intereses de los religiosos perseguidos que se sintieron mucho más fuertes y supieron defenderse mejor al sentirse agrupados solidarizados unos con otros. Porque, como escribía el P. Lázaro «tratándose de fuerzas morales, la unión no es la adición: es multiplicación» (Carta a D. Miguel Schleich, 20 IV 1930).

La educación católica cobró conciencia de su potencialidad, nada despreciable en España. Se produjo un intercambio de iniciativas, procedimientos y mentalidades muy ventajoso para todos. Se creó finalmente un organismo capaz de representar con eficacia el sentir católico español en la discusión de problemas de política, teoría y práctica pedagógica.

Al P. Lázaro no le bastaba con la F. A. E., que consideraba como un paso muy importante, pero no el último.

Seguía muy poco después la aparición anticipada, por los motivos que el mismo P. Lázaro exponía a su Superior, de «Atenas».

Sobre los hombros del P. Lázaro gravitó el peso de la Revista desde su fundación hasta que la muerte vino a segar la vida del infatigable trabajador. Conocedor a fondo de otras publicaciones extranjeras similares y de las que en España sostenían los institucionistas, el P. Domingo procuró dar a Atenas una orientación que la pusiera a la cabeza de las revistas de Pedagogía en lengua castellana y que la hiciera apreciable en los círculos culturales extranjeros. Solicitó orientaciones, so-

pesó pareceres, pero mantuvo el criterio de que debía ser una revista «de alta información pedagógica».

En ella volcó el P. Lázaro en sentir de uno de sus amigos: «los mejores frutos de su capacidad y de su experiencia en orden a la organización de la Segunda enseñanza» («Un Alma de Educador», XXXI pág. 311).

«Atenas» cumplió el cometido a que se la destinaba y aún hoy día lo sigue cumpliendo. El P. Lázaro la consideró siempre como la niña de sus ojos y en su mismo lecho de muerte corrigió las pruebas de «Atenas» que le habían traído desde la imprenta al Colegio del Pilar.

Nacieron las Semanas de Educación en enero de 1932. Primero se tuvieron en un local de prestado, la Institución del Divino Maestro, más tarde, instalados en Claudio Coello, 32 pudieron desenvolverse en el mismo local de la F. A. E.; luego, en amplios locales de Actos.

En las tres primeras semanas el P. Lázaro además de su papel entre bastidores de organizador desarrolló interesantes temas. En la primera su tema fué «Realidad actual pedagógica en España».

Su tema de la segunda Semana: «La organización escolar en los Estados Unidos de Norteamérica», se publicó íntegro en el tomo II

de la Biblioteca técnica de la F. A. E. con el título de «Cuestiones Actuales de Pedagogía».

«Algo sobre psicología del escolar» fué el tema último que el P. Domingo Lázaro desarrolló en las Semanas Pedagógicas, ya en el nuevo local de Claudio Coello.

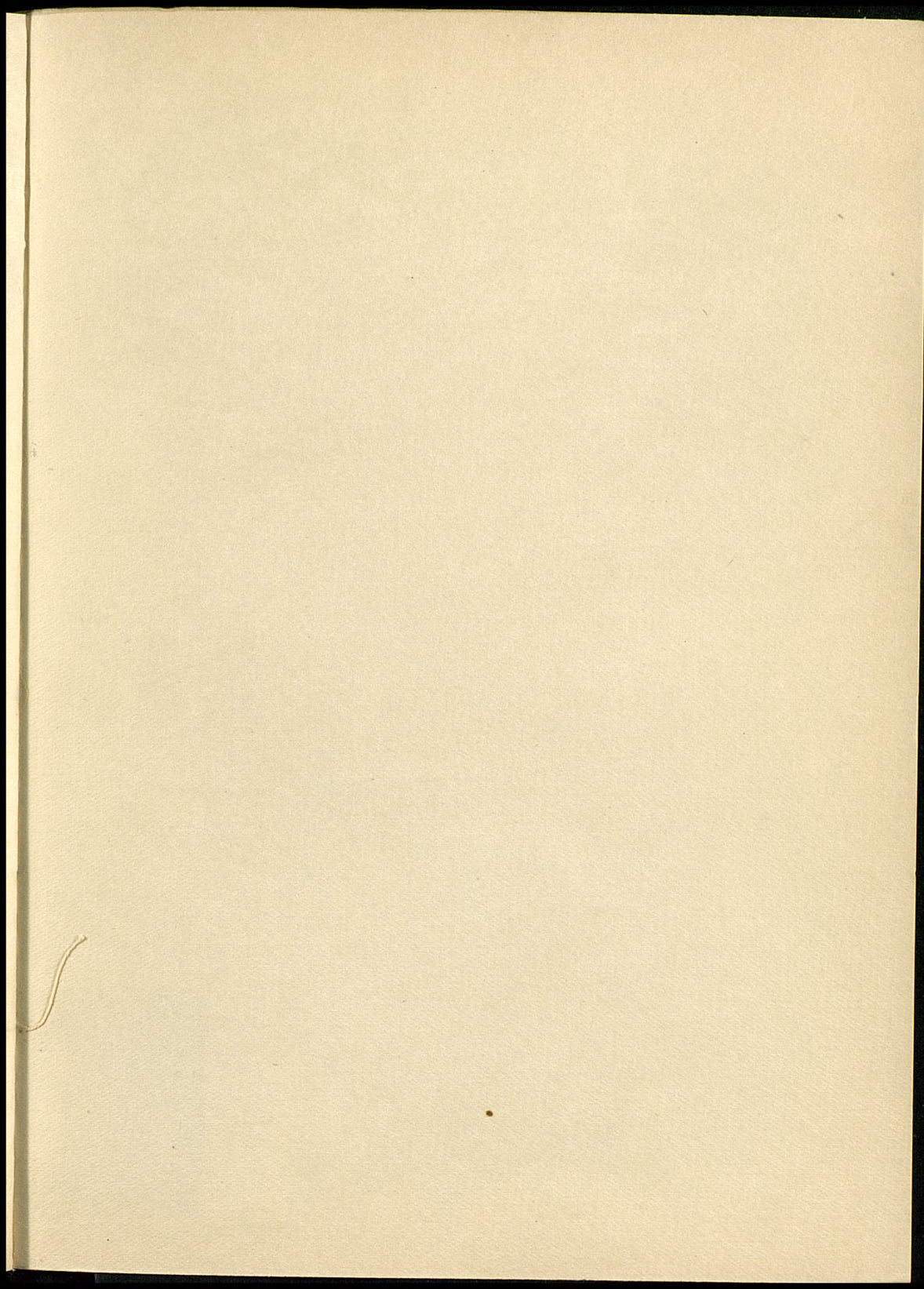
La cuarta Semana le sorprendió enfermo, siéndole imposible asistir y ya cuando tuvo lugar la quinta gozaba del merecido descanso de la eternidad.

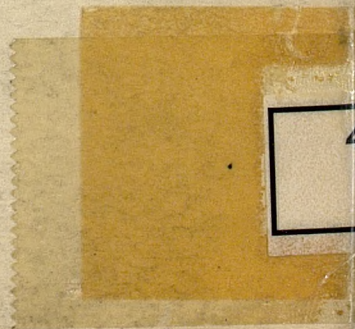
El P. Lázaro ha sido sin discusión una de las primeras figuras de la Pedagogía española en el primer tercio de siglo. Y lo ha sido porque estaba convencido de la importancia excepcional de la educación como medio de apostolado y porque, consecuente con este principio, creía que la perfección en la educación era directamente proporcional a la eficacia del apostolado siempre y cuando los que la ejercieran dispusieran de los mismos recursos sobrenaturales.

Por eso luchó con denuedo por elevar lo más posible el nivel de la Pedagogía Católica de forma que, sus escuelas pudieran competir con las demás por la perfección y modernidad de sus métodos y por los resultados obtenidos en la aplicación de los mismos.—S. M

INDICE

	<i>Págs.</i>
Introducción, por <i>Dacio Rodríguez Lesmes</i>	5
La Educación y la Enseñanza en Alemania, por el <i>R. P. Dr. Leopold Prohaska, S. M.</i> ...	7
La Educación y la Enseñanza en Austria, por el <i>R. P. Dr. Bruno Schilling, S. M.</i> ...	27
La Educación y la Enseñanza en Bélgica, por el <i>Dr. Pierre Zians, S. M.</i>	51
La Educación y la Enseñanza en Francia, por <i>l'Abbé Roger Ninfei, S. M.</i>	65
La Educación y la Enseñanza en Inglaterra, por <i>Mr. K. G. Wilson</i>	93
La Educación y la Enseñanza en Italia, por el <i>Dr. Pietro Orsini, S. M.</i>	103
La Educación moral en las Escuelas japonesas, por <i>Mr. Charles Masakage Matsuo- suoka, S. M.</i>	125
La Educación y la Enseñanza en Norteamérica (U. S. A.), por el <i>Dr. William Fe- rree, S. M.</i>	133
La Educación y la Enseñanza en el Perú, por el <i>Prof. Julián Iturmendi Echá- varri, S. M.</i>	149
La Educación y la Enseñanza en Suiza, por el <i>Prof. Eugene Claret, S. M.</i>	167
La Pedagogía contemporánea y las características de las Escuelas marianistas, por el <i>M. R. P. Paul-Joseph Hoffer, S. M.</i>	187
Contribución de la Compañía de María a la educación de la juventud, por <i>Benito Moral</i>	203
Breve Historia de la Compañía de María (Marianistas). Su Fundador: el R. P. Gui- llermo José Chaminade	205
<i>Figuras del Profesorado:</i> Don Luis Heintz	210
El R. P. Domingo Lázaro Castro: Sus ideas y sus realizaciones pedagógicas	213





42040

MOMENTO ACTUAL DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA EN EL MUNDO