

PROYECTO DE UNA ENSEÑANZA PRIMARIA CENTRADA EN LA VIDA Y EN EL MEDIO DEL NIÑO

I. PRINCIPIOS Y PROGRAMAS DE LA ENSEÑANZA CENTRADA

Ridiculez de una Enseñanza que parte de lo desconocido para ir a lo conocido

La instrucción moderna «enajena» el espíritu del niño. Bien se trate de un chino de Singapur, de un americano de Chicago o de un francés de Auvernia, la instrucción sueña, al parecer, con hacer del niño un pequeño enciclopedista abstracto. Los escolares de mis tiempos aprendían, en Francia, los nombres de los ríos de Siberia; conozco una escuela elemental de Bangkok donde se enseña el tonelaje de mate exportado por el Perú. A título de reciprocidad, los niños españoles aprenden que el río que pasa por Bangkok se llama Menam Chao Phya. Se insiste en que los niños tengan una idea general de las edades geológicas, de las dinastías egipcias y de las invasiones bárbaras; y en el fondo de las pobres cabecitas los faraones se confunden con el séquito de los reyes visigodos que luchaban valientemente contra los plesiosauros. Más sutil, y por lo tanto más nefasta, es la enajenación que afecta incluso a la manera de pensar y de ver. Los temas de las composiciones propuestas a los alumnos se sitúan fuera del círculo de sensibilidad de un niño y exigen la sumisión a una estética o a una moral abstractas propias para los mayores; «describid una puesta de sol», «el cumplimiento del deber es el placer mayor». ...Y el propio cálculo se aplica a un mundo abstracto lleno de bañeras que se vacían y se llenan al mismo tiempo, o cosas por el estilo.

Parece que nos hemos juramentado para atontar la inteligencia del niño y para empañar su joven memoria forzando en su espí-

ritu una enseñanza sin relación alguna con él y que, incluso en las cosas más sencillas, tiene siempre un aspecto extraño. En lugar de partir del pequeño mundo donde él vive—tan rico y diverso—se le arrastra, aturdido, a través del tiempo, del espacio y de las grandes frases. En lugar de enseñarle a comprender un trozo de Universo en que él se desarrolla, se le aturde a fuerza de conocimientos incoherentes y además poco seguros. En lugar de centrarle, se le descentra.

El niño olvida la enseñanza que no está ligada a la vida

En primer lugar este sistema se distingue por una inutilidad excepcional. Por una parte las materias enseñadas son grandemente inútiles en sí misma: un escolar de Europa, en nuestros tiempos, no tiene nada que ver con los nombres de las ríos de Asia, de las montañas de Africa o de algunos reyes bárbaros. Esto no es más que una ficción de cultura general. Los nombres por sí solos no son nada; son meras referencias y no tienen utilidad ni sentido más que para aquel que penetra más profundamente en la ciencia; pero de esto no se trata en la Escuela primaria. Por otra parte estas nociones inútiles, debido a su propia inutilidad, son de tal naturaleza que pasan a través del cerebro infantil sin conseguir asentarse en él. No es necesario ser un psicólogo especializado para observar el extraordinario poder de olvido que tiene el niño. Los maestros saben bien que hasta los trece y catorce años el niño lo olvida casi todo de un año para otro. Toda enseñanza de conocimientos que no se hallen vinculados entre sí y con la vida, es decir, toda enseñanza incoherente, está condenada a la ineficacia. El niño olvida la lección de ayer al aprender la de hoy; a medida que entran en su espíritu los nombres de los ríos siberianos, se escapan los de las montañas americanas. Interrogad a un hombre que haya pasado por la escuela primaria si, aparte de leer, escribir y calcular, sabe una palabra de historia, geografía o lecciones de cosas. No hay que censurar su torpeza o su desidia, porque el mismo hombre que ha olvidado las lecciones de la escuela se acuerda de las de casa, de los remedios caseros de su madre, de las ideas de su padre y generalmente de todas las peque-

fias cosas, creencias e ideas del círculo familiar. Ello es debido a que la enseñanza familiar procede naturalmente; se sedimenta sobre el niño en forma de sucesivas capas homogéneas, lo mismo que la madera todos los años alrededor del tronco de un árbol. En la familia el niño aprende cosas que se asemejan entre sí y que se asemejan a su propia vida; su inteligencia y su memoria están dispuestas a acogerlas; pero no hay el menor espacio para los ríos de Siberia o los reyes del siglo VIII que son conocimientos dispares y que no tienen nada de común con él; el niño no sabe cómo captarlos y su memoria no sabe dónde colocarlos (1).

Si evoco mis propios recuerdos, la impresión dominante de los primeros días de escuela es la siguiente: «¿Qué es lo que se quiere de mí?». Las cosas de que habla el maestro parecen pertenecer a otro mundo; no se relacionan con la vida del niño, o por lo menos no están presentadas de manera que se relacionen fácilmente; el niño no ve ningún camino natural que se dirija a ellas. Cuando bajo la presión social de la clase el niño se resigna a soportar este mundo distinto, no lo logra sin una abdicación de su personalidad primera, abdicación que falsea su espíritu y su sensibilidad. Y ahora podemos preguntarse si el mal escolar, el que no atiende y lo olvida todo en seguida, no muestra en el fondo buen sentido al rechazar una enseñanza peligrosa para su equilibrio.

La enseñanza inútil no equivale a la enseñanza inofensiva

Por tanto, una enseñanza inútil no es desgraciadamente una enseñanza inofensiva. En la enseñanza ocurre como en la alimentación. Para cualquier organismo no sólo importa la calidad, sino también la cantidad. Así, un «conocimiento» no es siempre y de un modo automático conveniente para todo el mundo; es una de las

(1) ANGEL OLIVEROS ALONSO publicó en la REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA de abril-junio 1952 (págs. 249-268) un artículo titulado «Acercamiento sociológico al programa de la Escuela rural», donde daba las respuestas de 115 trabajadores rurales de cuatro aldeas a un Cuestionario sobre la instrucción que habían recibido. Las cifras son elocuentes: 54 piensan que la enseñanza recibida no les ha servido en la vida; 35, que les ha sido más o menos útil y 11 que les ha sido útil (pág. 252). A una pregunta sobre la oportunidad de dar en la Escuela rural una enseñanza agrícola, sólo 32 respondieron que sí y 64 que no (pág. 257).

ilusiones de la ideología económica moderna que cuanto más adquiere el espíritu—fuere¹ lo que fuere—más se cultiva uno. Como hemos visto, esto no es cierto: el espíritu rechaza los conocimientos incoherentes; lo mismo que un estómago se fatiga por exceso de comida, el cerebro sufre con el ir y venir de conocimientos vanos. Los nombres, las ideas, los sentimientos inútiles dejan siempre algunos rastros en el espíritu; forman asociaciones intempestivas, recargan la memoria, embarazan el camino de los conocimientos útiles. Un saber que no entre naturalmente en el espíritu, un saber que no eleve el espíritu, un saber que cae de la luna y avanza a la fuerza en la comprensión del niño, es un saber peligroso mentalmente; falsea necesariamente la inteligencia; es, indiscutiblemente, peor que la ignorancia.

Peligros de una enseñanza «enajenante» para la personalidad del niño

A pesar del mal que causa la instrucción moderna al ser inteligente, si lo comparamos con el que causa al ser moral y social, es pequeño.

La instrucción moderna no ayuda en absoluto al niño a insertarse en el medio material y humano donde vive o donde tiene oportunidades de vivir, por lo menos durante la adolescencia; más bien lo aparta—aunque no de manera intencionada—de ese medio real, al hacerle participar, de un modo exagerado y artificial, de otro mundo. Enseñar los ríos de Siberia, enseñar el Duero y el Ebro a un muchacho que no está familiarizado con los riachuelos del lugar donde vive, le lleva a despreciar en cierto modo estos riachuelos. Convendría que durante algún tiempo, por lo menos, no hubiese en su espíritu y en su corazón ninguna otra corriente de agua que el arroyuelo que baña la colina; convendría que conociese perfectamente su origen, sus particularidades y su fin, antes de pasar a los ríos de su patria y a los ríos del mundo.

De la misma manera, los reyes de la Edad Media le borran el pasado reciente de su aldea, de su barrio y de su familia; la historia un tanto artificial reconstituída por los sabios en los archivos borra y mata el pequeño pasado real que era el pasado del

niño y que habría debido ser, en su espíritu, el camino sólido hacia el gran pasado.

Más sutilmente y más gravemente, la sensibilidad y el buen sentido artificiales de las máximas de lecturas y de las composiciones anublan la sensibilidad y el buen sentido auténticos.

De esta manera, la instrucción se convierte en un instrumento de dislocación moral. El niño es separado de un modo imprudente de su pasado próximo, de los espectáculos, de su barrio y de su aldea, de su sabiduría natural. Es dejado a la deriva. Según su carácter, se convierte en escéptico y cínico con respecto a toda cultura o a todo bien, o, por el contrario, se pierde en espejismos y se vuelve descontento del mundo en que vive. Casi me atrevería a decir que nuestra enseñanza «enajenante» tiene algo que ver con la multiplicación de los casos de locura en el transcurso de los últimos cien años. Es notable que las psicosis sin origen traumático ataquen preferentemente a las personas que tienen una enseñanza superior o media.

Es preciso ir de lo conocido a lo desconocido

Es evidente que la instrucción no es ni la única ni la primera responsable del descentramiento del hombre de hoy. La instrucción moderna que fabrica individuos intercambiables se corresponde con cierta economía, que exige que los individuos sean intercambiables y puedan acudir de un punto a otro del territorio, de un sector a otro de la economía, según la curva de las demandas del empleo. En dicha economía, donde las oportunidades están tan pronto aquí como allí, donde la virtud principal es la empresa, es provechoso para un individuo estar disponible, no sentirse unido ni a una cierta forma de vida, ni a un cierto lugar de residencia. Que esto esté bien o mal se halla fuera de nuestro propósito; la cosa es así, al menos por el momento. Ahora bien, es muy importante que el pedagogo sea primordialmente un técnico y se dedique a resolver no los problemas de la sociedad que él desea o anhela, sino los de la sociedad para la que trabaja: sin esta objetividad corre el riesgo de graves malentendidos, puesto que

el pedagogo elaborará en una sociedad determinada métodos destinados a otra sociedad que no existe todavía.

No se trata de llevar, mediante una «hábil» educación, al niño a que se arraigue en el medio donde nació, de encerrarle por fuerza en su aldea o barrio y convertirle en un aldeano o en un artesano de la Edad Media. Tampoco se trata de ponerle cortapisas, de impedirle respirar los aires del mundo y sentir la solidaridad de los hombres alrededor del globo y a lo largo del tiempo. No se trata de mantenerle en la ignorancia respecto del progreso y de las modas. Acepto que incluso se le enseñen los nombres de algunos ríos asiáticos y de algunos monarcas de la antigüedad (aunque me parece esto muy pueril); pero nada impide que se haga esto con buen sentido, es decir, partiendo del niño, del pasado próximo de su medio y de los lugares donde vive, ve y siente. Es muy importante presentar al niño el espectáculo de la diversidad y la unidad del Universo y del hombre; pero ante todo es preciso hacerle asentarse en alguna parte para que así contemple mejor el espectáculo. No tengo nada contra una enseñanza que fuese una introducción del niño en el amplio mundo. Contra lo que me sublevo es contra el método—técnicamente absurdo—que obliga al niño a dar un salto en el vacío para alcanzar conocimientos deparramados en la vida. Incluso si más tarde debe el niño, bajo presión de la economía o en beneficio suyo, abandonar su primer medio, es preciso partir de este primer medio para instruirle, es decir, del medio donde ha nacido y ha desarrollado su personalidad y que es el único punto posible de referencia.

La enseñanza centrada y «la escuela nueva»

Conviene sin duda para evitar confusiones decir aquí que los principios de lo que yo llamo enseñanza centrada difiere bastante de las principios de la «escuela nueva» (pienso particularmente en el método Decroly), aunque, bajo la presión de la época, el vocabulario sea casi el mismo.

La llamada «escuela nueva» está centrada en el niño. Claparède definía la idea de la misma como sigue: «Los métodos y los programas gravitan alrededor del niño, y ya no es el niño

el que gira a la fuerza alrededor de un programa atrasado. Tal es la revolución «copernicana» a la que la psicología invita al educador» (2). Los métodos y los programas ¡...no estoy de acuerdo en eso! Que los métodos se deben adaptar al niño es evidente. ¿Pero qué es lo que se quiere decir con eso de que los programas graviten alrededor del niño? El niño es el sujeto de la enseñanza (y debe ser tomado en consideración como tal sujeto), pero no es el fin último de la misma. El fin de la enseñanza es el hombre. Hacer gravitar los programas alrededor del niño sólo puede conducir a encerrar al niño en la infancia. Ahora bien, el fin de la educación es precisamente hacer salir de la infancia al niño y hacerle entrar en el mundo de los adultos. Es preciso tener en cuenta la psicología del niño, pero no hay que hacer de ello un nuevo fetiche. La enseñanza no puede ser solamente un juego; es un aprendizaje.

Cuando hablo de enseñanza centrada, no se trata de enseñanza centrada alrededor del niño, sino de enseñanza centrada alrededor del mundo adulto donde vive el niño y en el cual llegará a ser hombre.

Programas de la enseñanza «centrada»

A primera vista parece paradójico hablar de programas de una enseñanza «centrada». ¿El programa de una enseñanza «centrada» no es precisamente aquello sobre lo cual se centra la enseñanza y que, por definición, es susceptible de variar hasta el infinito? Esta es la teoría, es cierto; pero—como pasa con todas las cosas—la enseñanza «centrada», llevada al extremo, caería en el absurdo y sería más nefasta que los males que pretende corregir. La enseñanza, hoy día, se ha extraviado en la periferia; no debe perderse además en su centro. Si es malo—por razones esencialmente pedagógicas—olvidar la realidad del medio particular del niño, sería peor dejar de lado la realidad del medio más amplio: la Patria, la Humanidad, el Universo. Quiérase o no, el lenguaje,

(2) CLAPARÉDE: *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*, apud: *Scientia*, février, 1919.

por ejemplo, no está centrado en la aldea, como no lo están la aritmética ni la religión. Por lo que afecta a la lectura, escritura y cálculo, lo mismo que en lo que afecta a la religión—es decir en lo esencial—los programas de una enseñanza centrada serán exactamente los mismos que los de la enseñanza primaria actual.

Historia

En Historia, el principio de la enseñanza centrada consistirá en partir no de los iberos, sino de la historia local reciente. En lugar de comenzar en la noche de los tiempos, se comenzará la historia ahora y aquí para remontarse y extenderse en el espacio y en el tiempo.

Una objeción que se presenta es que el estudio del pasado reciente de la aldea puede ser peligroso y reanudar inútilmente odios y disensiones dormidos. Por una parte esta objeción es aplicable a toda la historia; pero sobre todo parte de la idea de que el pasado es esencialmente político. En realidad la historia política de la aldea debe ser un mero detalle. La investigación histórica de la escuela recaerá sobre temas más sencillos:

- Historia material de la aldea: fecha de construcción de las casas, nacimiento de las calles nuevas, plano de la aldea hace diez, veinte, cincuenta años; fecha de la instalación del ferrocarril, del correo, de la electricidad; situación de la aldea antes de estas innovaciones; cambios de la cifra de población.
- Historia de la escuela (si se tienen elementos para hacerla), historia de la Iglesia (ésta permitirá en general remontarse mucho más al pasado).
- Historia de la familia hecha por cada niño.

El fin es dar al niño el sentido del pasado. El tema con el que el niño adquiere este sentido del pasado es relativamente indiferente. Si se interesa verdaderamente por el estado de las calles de su aldea en 1920 o por los cambios prácticos que introdujo la instalación de la electricidad—conocimientos que están todavía al alcance de la mano—, habremos alcanzado plenamente nuestro fin, porque enseguida, el niño será capaz de interesarse en clase o por sí mismo por todo el pasado.

Por este método nos podemos remontar a cuatro o cinco generaciones como máximo; pero en mi opinión sería enojoso ascender más en el pasado de la aldea (salvo en puntos precisos: la iglesia u otro monumento). Esencialmente la encuesta debe recaer sobre las dos generaciones anteriores. En efecto, si el pasado reciente para el niño es el pasado del medio próximo, a partir de cien o ciento cincuenta años antes, el pasado habitual se convierte en el pasado de la patria. Por consiguiente, después de haber ascendido en la vida de la aldea hasta principios del siglo XIX (en España hasta la guerra de la Independencia...

pero esta fecha se podría modificar para otros países), convendría volver a descender, en la vida de la patria, desde el principio del siglo XIX hasta nuestros días. El alumno volvería a ver así, en sentido inverso y a otra escala, el tiempo con que se habría familiarizado anteriormente, remontándose desde nuestro tiempo hasta el pasado de las cosas conocidas.

Para el resto de la historia, aconsejaría utilizar los centros de interés, siguiendo los monumentos y las tradiciones del país. De esta manera se pueden realizar centros de interés de una a cuatro semanas sobre la época romana, la Edad Media, la dominación árabe, la reconquista y el siglo de oro. Pero es preciso convencerse de que no se debe enseñar al niño toda la historia. Por lo tanto, hay que mostrarse satisfecho si el niño conoce, a través del tiempo, algunos jalones sólidos que le sean familiares. Sería completamente inútil amontonar en el niño conocimientos que nada tienen que ver con su medio ambiente. Así, en Altamira, podemos extendernos un poco sobre la prehistoria, porque de un modo incesante, debido al movimiento turístico, al paso de sabios, a los anuncios de la prensa local, la existencia de la prehistoria interesa al espíritu del niño, y más tarde, si continúa en el país, conviene que tenga ideas claras sobre esta cuestión y que pueda organizar sobre una base sólida lo que verá u oirá sobre este tema. Igualmente, las escuelas primarias de Granada pueden consagrar mucho tiempo a la dominación árabe y a la reconquista, porque gracias a los recuerdos y monumentos que subsisten y a la muchedumbre de turistas que acuden, este pasado tiene una singular actualidad. Asimismo, Toledo evocará la época imperial, y Zaragoza y Madrid, la guerra de la Independencia. Pero carecería de sentido insistir sobre la dominación árabe en Altamira o en Madrid, sobre la prehistoria en Granada o en Zaragoza, o sobre el siglo XVIII en Toledo.

Geografía

Es en Geografía donde el principio de la enseñanza centrada encuentra su más sencilla aplicación. En la actualidad la enseñanza tiene algo en cuenta las realidades locales para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria. Así en Francia, los programas oficiales de 1945 distinguen a este respecto las escuelas rurales y las urbanas (3).

Nuestro programa de geografía centrada comprenderá el estudio de las realidades geográficas locales (llanura, colinas, río, mar o montaña, según sea el caso), plano de la aldea (o del barrio), carreteras, orientación, aldeas y ciudades próximas, provincia, camino de hierro que conduce a la capital.

Para lo demás se procederá por medio de los centros de interés. Estos podrán referirse a naciones o a continentes, o a grandes hechos geográficos (el mar, el bosque, el río, la ciudad, la montaña). Hay que tener en cuenta que si

(3) Véase, por ejemplo, los manuales de Raoul Blanchard, Daniel Faucher et Jeanne Faucher: *Geografía. Curso elemental urbano. Geografía (Curso elemental rural. (Editadas por la Ancienne Librairie Gedalge.)*

bien la realidad geográfica local debe ser la base de la enseñanza, hay oportunidades de interesar mucho a los niños presentándoles, a título de distracción, centros de interés muy alejados de ellos: la aldea a los niños de la ciudad y la ciudad a los niños del campo.

En las grandes ciudades se insistirá menos en la geografía local y más en el conjunto del país con el cual la gran ciudad está en relaciones habituales. En Madrid, por ejemplo, se impone hacer un estudio sistemático de toda España (como se hace actualmente), porque en la capital la centralización es un hecho vivo. En las regiones fronterizas, se hará un centro de interés sobre el país vecino (Francia o Portugal); en los grandes puertos, se podrán estudiar los países de donde vienen o a dónde van los barcos, etc.

Lecciones de cosas

Había en otros tiempos libros de «lecciones de cosas» con imágenes ingenuas donde se aprendían cosas tan variadas como la fabricación de la cal, la clasificación de los insectos, el origen de las perlas, del marfil y la concha, las hazañas de los perros de San Bernardo, las diferentes especies de cuero y los detalles del descubrimiento del pararrayos.

Las imágenes de los libros de hoy son menos ingenuas, pero el fondo sigue siendo aproximadamente el mismo. De los documentos publicados por la Segunda Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra de 1949 se desprende que todavía hoy existen en la mayoría de los países programas detallados de lecciones de cosas (4), programas que tratan de todo, forzosamente artificiales y que hacen de esta actividad—que debería ser la más real de todas—un estudio desprovisto de toda realidad.

Es notable que, según la encuesta de Angel Oliveros Alonso, en un medio rural la Historia Natural sea la asignatura que menos interesa a los aldeanos. De 115 campesinos, 37 consideran que las ciencias de la Naturaleza, o sea el conocimiento de las plantas y los animales no tiene ninguna utilidad; 30 que es poco útil; 17 que es útil y 11 solamente que es muy útil (5).

Esta paradoja es muy explicable. Es natural que los aldeanos, que viven cerca de la Naturaleza y la conocen, encuentren ridícula una enseñanza de las Ciencias Naturales tan abstracta como la actual. No hay que deducir de esto que las «lecciones de cosas» se deban suprimir, sino que deben ser radicalmente modificadas y vinculadas a la realidad del medio.

Para mayor facilidad en la exposición, distinguiré en las «lecciones de cosas» los siguientes temas: Historia Natural, higiene, estudio de la casa, industrias, sociología de la aldea o del barrio, modo de empleo de la aldea o del barrio.

(4) *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*. Unesco. Publication núm. 110. Notamment, págs. 20, 106-107, 119, 141, 148, 149, 169...

(5) ANGEL OLIVEROS ALONSO: *Acercamiento sociológico al programa en la Escuela rural*. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, núm. 38, abril-junio, 1952, página 254.

Historia Natural

La Historia Natural debe ser exclusivamente la del medio del niño en el período en que él estudia. Esto quiere decir que en la ciudad será muy reducida y en el campo muy especializada.

¡Queda mucho por hacer en este sentido! Algunos programas de Historia Natural prescriben «conocimientos suficientes sobre los animales, vegetales y minerales más usuales» (6). ¿Los más usuales para quién? Sin duda para un geólogo, un zoólogo o un botánico abstracto. Ahora bien no se trata de instruir a los niños acerca de los animales, vegetales o minerales más usuales en general, sino los de la aldea. Es inútil hablar del yeso en un país de granito, de la viña en un país de bosques, de peces en la montaña. La lección de cosas es la explicación de las cosas que están ya bajo los ojos del niño.

Nos abstendremos de toda clasificación zoológica, botánica o geológica que pase con mucho el nivel de la escuela primaria y nos lleve a hablar de cosas que el niño jamás ha visto (7).

Higiene

Teóricamente, la enseñanza de la higiene es obligatoria en 34 de los 39 países que respondieron en 1945, a la encuesta de la Oficina Internacional de Educación (8); pero por regla general esta enseñanza es vaga y abstracta. Los teóricos no pueden hacer recomendaciones, en el plano internacional, sobre el vestido, el alimento, la calefacción o la limpieza. Hay que tener en cuenta las realidades locales, lo que es posible hacer para dar consejos poco numerosos, pero claros, sobre lo que conviene o no conviene comer, sobre el peligro eventual de algunos métodos de calefacción del país, sobre las mejoras a introducir en el vestido habitual, etc. Estos consejos variarán evidentemente por completo, según se trate de una aldea de Andalucía, o de Castilla, del campo o de la ciudad.

Acaso ningún tema sea más importante ni a la vez más incierto. Las reglas de alimentación, de vestido, calefacción y deporte proclamadas generalmente por los manuales son, con frecuencia, muy dudosas. Sería preciso que en una cuestión tan grave un Congreso Internacional de los más grandes especialistas estudiase recomendaciones básicas que, después, los Congresos na-

(6) *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*, pág. 13.

(7) Para tener una idea de lo que podría hacerse, véase E. M. Stephenson, *Nature Study and rural science*, un curso de cuatro años para las Escuelas Primarias, titulándose el libro del maestro «Nature at work».

TOMÁS ALVIRA ALVIRA: *Curso práctico de Ciencias Naturales*. Publicación del Instituto «San José de Calasanz».

(8) *L'Enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires*. Publication du Bureau International d'Éducation, núm. 91, pág. 9.

cionales y los regionales adaptarían a las condiciones locales. En el estado actual, tanto valdría no decir nada como decir cosas que parecen tonterías.

Estudio de la casa

Los diferentes tipos de casas de la aldea y del barrio. Construcción de la casa (problemas matemáticos que intervienen en la construcción); el equipo de la casa, calefacción, agua, instalaciones sanitarias, iluminación. El estudio de la casa real es la mejor introducción a gran cantidad de cuestiones de física, de geología (los materiales) y de higiene.

Industrias

Aquí tampoco se trata de presentar las industrias humanas «más usuales» en general, sino las industrias que el niño tiene a la vista, que puede visitar y de las que oye hablar en casa porque su padre trabaja allí o porque acaso el propio niño trabajará en ellas. En Cataluña y en Salamanca se estudiará el tejido, en Galicia la industria de las conservas, en Asturias las minas, etc. En muchos lugares no habrá nada que estudiar... y no se estudiará nada.

Sociología de la aldea y del barrio

La palabra «sociología» acaso parezca demasiado para la escuela primaria. Se trata, sin embargo, de dar al niño una idea de la vida del grupo humano en que se encuentra. En el librito del profesor V. García Hoz, «Un programa de enseñanza social en la Escuela Primaria» (9) se encontrará un buen ejemplo de las materias que puede comprender la «Sociología» en una Escuela Primaria rural. Consignaré de una manera particular lo siguiente:

- Población: censo, evolución (excelente tema para el cálculo y los diagramas).
- Economía de la aldea: de qué viven en la aldea; los diferentes oficios (en relación con la Historia Natural y la industria).
- Administración de la aldea: el Ayuntamiento, registro de nacimientos, matrimonios y defunciones; las finanzas públicas: ingresos y gastos; servicios sociales.
- Cultura: tradiciones, cantos y danzas, trajes.
- Religión: organización, culto, calendario de fiestas.

(9) Madrid, 1948.

El problema es más difícil para la Escuela Primaria urbana. Un barrio de Madrid se separa mal de los barrios vecinos: los hechos se confunden, las cifras escapan a la percepción infantil. Sin embargo, se podría insistir en lo siguiente:

- Densidad de la población en el barrio (con relación a los barrios vecinos y a las calles...)
- Estudio del inmueble en que se vive.
- De qué viven las gentes del barrio.
- Servicios sociales, deportes, distracciones (toros, cine).
- Vida religiosa, culto, calendario de fiestas.

Es claro que el camino de esta investigación está sembrado de escollos. La comparación de los medios de existencia y de habitación, especialmente, puede dar lugar a revelaciones crueles y a crear en el niño complejos de vanidad, inferioridad o envidia igualmente indeseables. Pertenece al maestro renunciar prudentemente a los puntos de la encuesta que, dadas las condiciones locales o temporales, pueden ser perjudiciales a la tranquilidad moral del niño o a la unidad de la clase.

Modo de empleo de la aldea o del barrio

Es altamente necesario enseñar al niño a utilizar los diferentes servicios de la sociedad. Así se estudiará:

- El correo: cómo franquear una carta, cómo redactar un telegrama, cómo telefonar, cómo enviar un giro postal.
- Los transportes: diferentes tipos de trenes, los coches; horarios; el talón de transporte.
- La administración: los actos del estado civil, el reclutamiento para los servicios militares, los impuestos, cumplimentación de una declaración escrita tributaria (otro excelente ejercicio de Aritmética).
- El comercio: la compra, la venta, el provecho, la compra al por mayor, las cooperativas de compra-venta.
- El Derecho rural: nociones sobre los contratos de compra-venta, en particular para los terrenos; cálculo de la superficie; servidumbres; registro. Contratos de arriendo y aparcería.
- La encuesta de Angel Oliveros Alonso en los medios rurales muestra que el derecho es un tema que interesa muchísimo a los aldeanos: 74 de 115 son partidarios de una enseñanza del derecho rural en la Escuela Primaria (10).
- Cómo escribir una carta. Fórmulas prácticas corrientes.

(10) *Acercamiento sociológico al programa en la Escuela rural*. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, núm. 38, abril-junio 1952, págs. 257.

UN PROGRAMA QUE ES UNA AUSENCIA DE PROGRAMA

Hay además otras sugerencias y ejemplos. Aparte de la lengua, el cálculo y la religión, todo lo demás es facultativo y debe seguir las posibilidades de lugar y del tiempo. En mi opinión, la adaptación del programa a las circunstancias puede llegar incluso a la supresión completa de tal o cual materia. Por ejemplo, la Historia Natural en la gran ciudad, la industria en una aldea perdida, materias ambas que no deben ser abordadas más que a título de recreo o de diversión.

En las localidades nuevas o en las que el pasado ha dejado poco rastro, se podrán reducir los centros de estudios históricos a poca cosa. Por el contrario, en una ciudad como Toledo, la Historia tendrá un desarrollo considerable e incluso se puede añadir que también lo tendrá el estudio de las obras de arte a partir de la Escuela Primaria. Igualmente, en Madrid, un maestro que ame la Pintura puede interesar a sus alumnos en ella y hacerles visitar frecuentemente el Museo del Prado. Todo es aquí cuestión de ocasión. Hay que saber aprovecharse de las ocasiones pedagógicas. La enseñanza, como la política, es el arte de lo posible.

Sin embargo, la gran reforma debe hacerse en el espíritu de los maestros: consiste en renunciar, desde el fondo del corazón, a intentar que el niño lo sepa todo. Ningún sabio lo sabe todo; uno es matemático, el otro filósofo; pero no hay ningún sabio enciclopédico. Con mayor razón es ridículo querer hacer del alumno de la Escuela Primaria un pequeño diccionario, aunque se trate de un diccionario muy pequeño. A riesgo de chocar con algunos lectores, no me parece en absoluto trágico que un niño de diez años ignore, por ejemplo, toda la Historia Natural, si, por otra parte, tiene conocimientos vivos—aunque simples—sobre la vida práctica en su barrio. Sin duda sería maravilloso que el niño tuviese conocimientos equilibrados sobre las diferentes materias; pero, cabalmente, por ser maravilloso, constituye un sueño teórico. El verdadero conocimiento está rodeado de ignorancia, la verdadera ciencia en todos sus grados es parcial.

Pero ya que sólo vamos a estudiar una parte de la ciencia, de-

beremos ser exigentes en ello. No es que vayamos a exigir un saber muy profundo, sino un saber muy seguro. Ahora bien, para que sea seguro, el saber debe ser inmediato. Con demasiada frecuencia los conocimientos que se inculcan por la fuerza en el espíritu del niño continúan siendo demasiado elevados para él. Es preciso que el conocimiento se vuelva amistoso, que el escolar píritu del niño continúan siendo demasiado elevados para él. Es preciso que esté en pie de igualdad con su pequeña ciencia.

Para ello es indispensable que la enseñanza no se aleje demasiado del círculo de visión del niño. El conocimiento adquirido en la escuela debe poder ser refrescado sin cesar por la realidad ambiente, modelado por la vida cotidiana. Con esta condición solamente podrá arraigar en el espíritu y llegará a ser una cosa viva.

R E S U M E N

Con mucha frecuencia, la enseñanza primaria actual, en lugar de explicar al niño el medio en que vive, le impone conocimientos que no tienen relación con su experiencia inmediata y de este modo lo descentra mental y socialmente.

El autor preconiza una enseñanza primaria que se base en las realidades naturales y humanas de la aldea y del barrio del niño. Se partirá de los campos, del arroyo y de las colinas de la aldea para conocer al mundo; se partirá del pasado inmediato de la aldea para adquirir el sentido de la historia; se partirá de la fauna y de la flora de la aldea para entrar en la naturaleza. La geografía, la historia y la historia natural serán «centradas» en el medio del niño. De esta manera se reconciliará en el espíritu del niño el conocimiento teórico y la experiencia cotidiana.

Se concederá, en fin, un lugar importante al estudio práctico del barrio o de la aldea (transportes, correos, servicios públicos, administración, comercio, etc.), debiendo la enseñanza tender a dar al niño un «modo de empleo» de su barrio o de su aldea.

JACQUES BOUSQUET

S U M M A R Y

The present elementary teaching too frequently imposes the child some knowledge which has no relation at all to its immediate experience instead of explaining to it its surroundings. In this way the child is disorientated both mentally and socially.

The author defends a kind of elementary teaching based on natural, human reality of the child village and neighbourhood.

We must start from the village fields, rivers, and hills in order to know the world; we must start from the village immediate past to get a historical sense; we must start from the village fauna and flora to know nature. Geography, history and natural history shall be «centered» on the child surroundings.

An important place shall be given to the practical study of the village or the quarter (transports, post, public services, administration, etc.)

Teaching ought to give the child a «way to use» its quarter or village.