

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

ADOLFO MAILLO GARCIA

PROBLEMA Y PROBLEMAS

La Enseñanza Primaria, como todas las facetas de la actividad humana, en estos tiempos críticos, tiene planteados múltiples problemas. Hay, sin embargo, uno de importancia capital, de cuya adecuada solución dependen muchos otros, que serían eliminados automáticamente con sólo resolver aquél. Puede plantearse así: ¿Cuál es el alcance, sentido, límites y valor del grado docente primario, en la totalidad de las actuaciones educativas y culturales?

No podemos hacer otra cosa que plantearle, aquí y ahora; pero sí hemos de decir que se echan de menos, entre nosotros, reflexiones dedicadas a esclarecerlo, tanto como sobran posturas gratuitas que lo fallan con demasiada frecuencia en sentido negativo o, por lo menos, intensamente restrictivo. Muchos factores juegan aquí; pero el más obvio —aunque no sea señalado nunca— es el relacionado con el desprecio de que es objeto la ciencia pedagógica en los medios universitarios españoles, excepción única en el mundo civilizado.

“Por desgracia tristísima —ha dicho, en el número 2 de esta REVISTA, Miguel Cruz Hernández, catedrático de la Universidad de Salamanca—, la mayoría de los universitarios creen hoy que la Pedagogía es una ciencia inútil y pedante, reservada a unos cuantos desgraciados maestros de escuela. La labor educativa cada vez es más despreciada; hay a quienes les molesta hasta el mismo nombre —tan noble— de *maestro*”. Aquí, donde tanto se habla de Alta Cultura, y donde el que más y el que menos tiene pujos de “investigador”, se desprecia la obra del maestro, el contacto directo del alma del educador con la del educando, el influjo formativo que va tallando el espíritu en la comunicación de ideas y emociones. Y, no obstante este desprecio, único, repetimos, en los países cultos, no otra fué la esencia de la *paideia* griega, y esa misma fué la ilusión capital en la vida fecunda de aquel gran español universal que se llamó Juan Luis Vives, antes que teólogo, filósofo y humanista, *pedagogo*.

¿Qué extraño es que cuanto se refiera, de cerca o de lejos, a la Enseñanza Primaria tienda a ser menospreciado, rebajado y desvalorado, en ambientes donde priva sólo una especie de alambicamiento cultural, que olvida las raíces y cimientos que sirven de base a toda cultura?

En estrecha conexión con el problema capital antes esbozado se encuentra otro, que es su consecuencia primera. Se refiere a la tendencia, muchas veces inconsciente, a reducir y podar el campo primario, ya permitiendo o aconsejando la intromisión en él de actividades procedentes de otros estratos de la enseñanza, que entran allí como en “tierra de nadie”, pensando que quienes la cultivan carecen de toda maña para ello; ya prescindiendo de los profesionales de este grado, incluso cuando de estudiar y resolver su problemática se trata.

Resultado de todo ello es la dificultad inmensa que tiene lo primario para hacerse oír en el conjunto de actividades que integran nuestra cultura. Más de un “handicap” previo se alza entre sus problemas y la comprensión ajena.

Dicho esto, agreguemos que, prescindiendo de muchos otros, de menor entidad, y para proceder con sistema, hemos de considerar brevemente los principales problemas de la Enseñanza Primaria, distinguiendo, entre ellos, los de índole predominantemente técnica, económica o política, aunque muchas veces sea difícil discriminar sus notas distintivas.

PROBLEMAS TÉCNICOS

Cuestionarios y Guías Didácticas.—El artículo 38 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, dispone que el Ministerio de Educación Nacional redactará los *Cuestionarios* a que habrá de ajustarse la labor de las escuelas primarias. Innovación digna de todo elogio, pues con ella termina una larga etapa de libertad absoluta del maestro en el desarrollo de la enseñanza, con perjuicio de los objetivos de unidad que una educación nacional, merecedora de este nombre, debe perseguir.

El Instituto “San José de Calasanz”, de Pedagogía, trabaja ya en la redacción de dichos *Cuestionarios*; tarea que encierra no pocas dificultades, ya que en ellos han de cristalizar el ideal y concepto de la educación, la amplitud de las exigencias que el Estado formula a las escuelas y

ADOLFO MAILLO, *Inspector Central del Magisterio*, es autor de múltiples trabajos sobre temas de educación. Entre ellos, “*Educación y Revolución*” y “*El Libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*”. También ha publicado un “*Cancionero español de Navidad*”.

el ritmo de incorporación de las enseñanzas a la mente del niño.

He aquí algunas de las cuestiones más importantes relativas a su problemática. ¿Desde qué edad a cuál otra deben abarcar? La citada Ley reduce la escolaridad obligatoria a seis años, de seis a doce años de la edad del niño. Antes de ese tope obligatorio mínimo, se extiende un período de frecuentación voluntaria, el de la escuela de párvulos, y después, de doce a quince años, otro también de frecuentación potestativa por parte del alumno, al que la ley denomina período de *iniciación profesional*, que ha de ser desarrollado, en armonía con lo dispuesto en el art. 23 del mismo texto legal, en las escuelas graduadas, aunque los alumnos de localidades que no posean tales escuelas se beneficien de las enseñanzas de *escuelas ambulantes*, que irradiarán su acción periódicamente a las zonas que se les asignen.

Prescindiendo de las fricciones que pueda suscitar el funcionamiento de estas escuelas ambulantes con el de las Misiones Pedagógicas, por un lado, y, por otro, con la acción de extensión social de la cultura que los Institutos Laborales piensan llevar a cabo en las comarcas donde se encuentran enclavados, según manifestó en el Congreso para el Estudio de los Métodos Audio-Visuales en la Educación de Base, celebrado en Milán en abril último, el Presidente de la Delegación española y Director general de Enseñanza Laboral don Carlos María Rodríguez de Valcárcel, así como con la acción de las campañas contra el analfabetismo, emprendidas por la Junta Nacional correspondiente, cuestión a dilucidar, en el empeño que nos ocupa, es la relacionada con la inclusión o exclusión del cuarto período, de iniciación profesional en los Cuestionarios generales.

Parece natural que los Cuestionarios sean *totales*; pero surge la duda de si el cuarto período es todavía primario, o constituye el escalón inicial de la enseñanza de tipo profesional. Ambas cosas son ciertas; mas no puede dudarse de que esta formación o preparación profesional del cuarto período no es propia y específicamente profesional, sino pre-profesional, por lo que ha de ir acompañada por una formación general o cultural, que es específicamente primaria.

Otra razón depone en favor de considerar el cuarto período como primario. Puede discutirse el acierto de haber establecido el carácter voluntario de este período, dadas las características económicas y sociales de nuestro agro, que proporciona el ochenta por ciento del alumnado de las escuelas primarias. Sabido es que, por razones económicas principalmente, aunque jueguen también factores tales como ese "descuido" tan nuestro, la asistencia escolar no es regular en la inmensa mayoría de los casos, sobre todo en los campos, donde el ritmo de las ocupaciones agrícolas, junto a motivos de tradición, costumbre y desconocimiento de la legislación laboral o desafío de los riesgos que suponga su incumplimiento, merma mucho el aprovechamiento de los niños, porque durante largas temporadas les aleja de la escuela. En tales condiciones reales, disminuir la escolaridad obligatoria, dando pábulo al egoísmo de los padres, que retiran tempranamente a sus

hijos de la escuela para dedicarlos a las faenas campesinas, equivale a limitar las posibilidades de formación, por lo que debe tenderse a una aplicación restrictiva de la voluntariedad del cuarto período, aconsejando a los maestros la continuación de sus esfuerzos más allá de los doce años del niño.

La estructura interna de los Cuestionarios encierra una problemática interesante. Frente a la arquitectura sistemática, o por asignaturas, que era la tradicional, la doctrina pedagógica de los últimos treinta años ha alzado el criterio de la concentración de nociones, de donde los llamados métodos de los "centros de interés", "proyectos", etcétera, etc., instrumentos de trabajo escolar en los que, al lado de conquistas positivas, late el anhelo de subversión que anima a casi todas las doctrinas pedagógicas y políticas de los últimos cien años. Toda la ideología liberal, en su fondo más íntimo, se centra aquí. Y no es empeño baladí cribar tal conglomerado, para incorporar a nuestra Pedagogía práctica el grano que resulte de este filtrado indispensable.

Los Cuestionarios constituyen pieza capital en el funcionamiento de las escuelas; pero han de ser completados con dos tipos de actuación. En primer lugar, mediante unas *Guías didácticas*, publicadas por el Ministerio, que orienten debidamente a los maestros en el desarrollo de las lecciones y ejercicios indicados en los Cuestionarios, y que luego deben recibir una matización provincial en los oportunos Programas. Todos los Ministerios de Educación de los países cultos han publicado estas Guías, auxiliar precioso a la tarea de incorporar a la realidad docente de cada día las prescripciones genéricas de los Cuestionarios oficiales.

Pero se requiere más. Para evitar cierto pliegue procesal que nos es innato, en virtud del cual tenemos frecuentemente de los textos legales un concepto casi mesiánico, esperando de su publicación, una virtualidad operante que están muy lejos de poseer, se impone disponer la conciencia profesional de los maestros de toda España para que puedan aplicar los Cuestionarios con acierto, y ello tanto más cuanto más contenido renovador se les inyecte. Reuniones en Madrid y en las cabeceras de Distrito Universitario de los Inspectores, y de éstos con los maestros de sus provincias y zonas respectivas, son actividades que garantizarán el éxito de los Cuestionarios y las Guías didácticas explicativas de los mismos.

La escuela de niñas.—Error tremendo de la Pedagogía liberal, nacido del principio de "igualdad", que tanto halagó a un feminismo que fué un auténtico masculinismo, ha sido considerar a la mujer como idéntica al hombre, lo mismo en el plano político que en el educativo. Una cosa es que la evolución económica fuerce a la mujer a competir con el hombre en el plano del trabajo profesional, disputándole ocupaciones antes exclusivamente masculinas, y otra, muy distinta, que, por ello y porque se le conceda el sufragio activo y pasivo, haya de ser formada como él, negando la diferente psicología y el distinto destino social que la Naturaleza le asignó.

Para muchos pedagogos, basta con evitar la coeducación, entendiéndola por tal la frecuentación por niños y niñas de la misma escuela; no se dan cuenta de que, si bien con la separación de sexos se evitan riesgos morales, que es imprescindible tener muy en cuenta, hay coeducación en tanto los propósitos, las tareas, las lecciones y los procedimientos didácticos sean los mismos para uno y otro sexo.

Se dirá, acaso, que ya existe una *formación femenina*, tanto en las escuelas primarias como en los Institutos de Enseñanza Media, que atiende a las exigencias de la educación de la mujer. Ello está muy bien, y sólo plácemes merece la Sección Femenina por el solícito desvelo y el matiz delicadamente femenino que pone en el desarrollo de estas enseñanzas. Pero la feminización de la escuela de niñas no puede conformarse con añadir una asignatura a las actividades generales de un plan docente calcado literalmente del que rige las tareas de las escuelas de niños. No se trata de *guataponer* una disciplina a un cuadro de ellas idéntico al que aprenden los niños, sino de *implicar* lo femenino en la totalidad de las tareas escolares, matizando todas las enseñanzas con el perfume de la más delicada y exigente femineidad, para que el sentimiento maternal, la emotividad, el fervor religioso más depurado y exquisito, el altruismo, la rendencia a la entrega, a amar, a consolar, a cuidar, que la mujer tiene y que constituyen en lote de sus calidades más valiosas, reciban en la escuela un cultivo y potenciación adecuados. Esta exigencia difícil ha de traducirse en los Cuestionarios, pues supone una transformación total del ambiente y tareas de las escuelas de niñas, lo mismo que un cambio radical en la formación y selección de las maestras.

La orientación y control de las escuelas.—Nervio de la Enseñanza Primaria es la Inspección de las escuelas. Mediante ella llegan a los últimos y más apartados rincones de la geografía patria los progresos técnico-pedagógicos más acreditados y recientes, el aliento entusiasta que galvaniza la fe vacilante de un maestro ahogado por un ambiente indiferente u hostil, la ilusión de progreso que prende en algún vecino influyente, al que toma como aliado entonces para ayudarlo a encender, en la aldeíta colgada del picacho o escondida en la hondonada, la candela triple del amor de Dios, de confianza en una cultura centrada sobre goznes religiosos, y aquel sueño de una España mayor y mejor, que ha transido de ardor las mentes de los españoles selectos en el decurso de nuestra Historia. Ningún funcionario con misión espiritual llega a todos los pueblos de España más que el Inspector. ¿Se comprende la trascendencia de una labor semejante?

La Inspección ha sido en España el instrumento impulsor de la creación y el progreso técnico de las escuelas, y cuanto se hizo en este doble sentido desde 1913, fecha en que se la organiza con alguna eficiencia, independencia y autoridad, a ella, en primerísimo término, debe serle imputado.

Por obra de un proceso de "des-estatalización" de la enseñanza, y por efecto de una serie de causas de diversa índole, la Inspección atraviesa una

crisis de consecuencias deplorables para el conjunto de la educación primaria nacional. Toda clase de enemigas se concitan contra ella, sin parar mientes en que cuanto se la merme de medios económicos y de autoridad jurisdiccional, otro tanto padecen los intereses de la formación general de los niños, estrechamente ligados al incremento de los valores morales anejos a la comunidad española. Porque su acción va encaminada a fortalecer las realidades de la "cultura popular", dotando a los españoles que no frecuentan más Centros docentes que las escuelas primarias, de una conciencia religiosa despierta, de una mentalidad nacional, operante y viva, y de un conjunto de conocimientos merced a los cuales el trabajo de los hombres de España rinda, en todos los órdenes, eficaces frutos.

Si se quiere, de verdad, imprimir un rumbo orgánico a la educación primaria nacional, acabando con la tendencia a la anarquía, tan nuestra, y que tantos esfuerzos esteriliza, fuerza es volver los ojos a la Inspección de Enseñanza Primaria, fortaleciéndola y proporcionándole los instrumentos necesarios para llevar a cabo una acción eficaz. El Reglamento por que ha de regir sus actividades, ahora en preparación, junto a las disposiciones enderezadas a dotarla de los medios materiales indispensables, ofrecerán buena coyuntura para demostrar que los problemas todos de la educación primaria constituyen empeño nacional digno de todo apoyo.

La educación post-primaria.—En un país de la estructura económico-social del nuestro, las actividades de educación post-escolar o post-primaria tienen una importancia decisiva, sobre todo hasta que el Régimen liquide las consecuencias de un abandono secular en esta materia, muy íntimamente vinculada a otros aspectos, igualmente trascendentales, del cumplimiento de los postulados de la justicia social.

Tres tipos de actuaciones se dibujan aquí con nítido perfil. En primer lugar, las campañas de alfabetización, que tiene a su cargo la Junta Nacional contra el Analfabetismo; en segundo término, el funcionamiento de las clases de adultos, anejas a las escuelas primarias, encaminadas a proporcionar una cultura elemental a los jóvenes que no pudieron adquirirlas en las clases normales de aquéllas; finalmente, la labor encomendada al Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía, a través de las Misiones Pedagógicas.

La extinción del analfabetismo es faena que no puede demorarse, y a ella ha dedicado el nuevo Estado una atención preferente, por expresa voluntad del Caudillo, que siente profundamente la gravedad de este problema. Probablemente convendría tomar en consideración la ayuda que, a este fin, pueden prestar los procedimientos de enseñanza de la lectura y la escritura que ahora se inician, permitiendo un considerable ahorro de tiempo en la comunicación de las técnicas elementales de la cultura. Un concurso, convocado por el Ministerio, juzgado por personas de la máxima solvencia pedagógica, permitiría seleccionar un procedimiento rápido, que utilizado por equipos volantes, de carácter provincial, pero con or-

ganización y actuación centralizada, hiciera posible la alfabetización de las masas iletradas más densas en plazo breve. Para los núcleos minúsculos y muy diseminados habría que pensar en una modalidad, más o menos motorizada, del "Maestro de alforja", planta espontánea que el campo andaluz ofrece, como solución adaptada a las especiales características de aquella zona.

Pero no basta enseñar a leer y a escribir, en dos o tres meses, a adultos que apenas tienen después qué hacer con tales técnicas, si, a la vez que la herramienta, no ponemos en sus manos campo mental que ha de ser labrado, y sobre todo en los comienzos, asignación periódica y consiguiente revisión de tareas, primero de puro desbroce, luego ya de ordenado y fructuoso cultivo. Enseñar a leer y a escribir a hombres que después no leen ni escriben es condenar a la esterilidad los esfuerzos del Estado en este orden de actuaciones, porque quienes hemos vivido la vida de nuestros campos sabemos bien la frecuencia del *analfabetismo por deuseo*, existente entre adultos que, de niños, hicieron un gran papel en la escuela primaria y salieron de ella con una cultura elemental aceptable; tipo de analfabetismo que invadirá, a la vuelta de sólo un año, a las masas teóricamente conquistadas para la cultura, si la acción inicial de alfabetización no es completada con un sistema de influjos posteriores. Mucho tiento y un perfecto conocimiento de la psicología campesina son necesarios en este punto. Al instante se piensa en las Bibliotecas, como medio ideal para esa acción de continuidad sobre los analfabetos recién redimidos. Es la solución que, desde hace veinte años, ponen en práctica las Misiones Pedagógicas. Ello está bien; pero surgen dos problemas, a cual más decisivos: primeramente, el carácter de los libros que las formen; luego, lo que llamaríamos, de buena gana, la metodología de utilización de los mismos. Es un error frecuente, en el que caen eruditos de buena fe, pero desconocedores de los problemas típicos de la psicología rural, creer que los *mejores libros* son los adecuados a las mentes campesinas. El calendario zaragozano y las novelas folletinescas podrían hacerles meditar un poco. Hay que penetrar en la enmarañada selva de la comparación entre lo que pudiéramos llamar "cultura culta" y la "cultura popular o folklórica" para hacer luz en esta grave cuestión, que no podemos tocar ahora. Seleccionados los libros —escritos, si necesario fuera, porque no hubiera aquellos que deseamos, para lo que se acudiría a los oportunos concursos nacionales— habría que utilizarlos con arreglo a una didáctica todavía por escribir. Lecturas colectivas, con comentarios y diálogos muy al alcance de los campesinos; encargo de tareas, tanto de lectura como de redacción, dando plazos prudenciales, con posterior revisión y corrección; concursos de trabajos elementalísimos, con premios apropiados a los intereses del adulto; emisiones de radio, pensadas y realizadas con la vista puesta en el horizonte mental del hombre del agro...; éstos y otros medios análogos serían el complemento indispensable de las campañas contra el analfabetismo, si se quiere que sean fecundas.

Las clases de adultos reclaman un planteamiento

to y una organización muy diferentes a los que han tenido hasta aquí. Dispuestas como un repaso de la cultura primaria "neutra", de raíz sedicente humanista, no se adecuan a las exigencias de nuestra época, que requiere un coronamiento de la formación elemental de índole práctica, pre-profesional, como muy acertadamente establece nuestra Ley de Educación Primaria, y como pide la transformación económico-social que se está operando en España. Para darles la estructura adecuada —encarada con el perfeccionamiento cimero de la cultura primaria y con la problemática pre-profesional— sería muy conveniente atacar, en su base, la asistencia escolar a las clases diurnas, tendiendo a regularizarlas cuanto consintiera el estado económico de las familias. Mucho podría hacerse en este orden de cosas, tan vinculado a la eficacia y rendimiento de la escuela primaria, mediante una acción gubernativa intensamente matizada por la colaboración de los Inspectores. Y no debe olvidarse que mientras la frecuentación escolar dé, en muchas comarcas, índices no superiores al 50 por 100, los esfuerzos del Estado en materia de educación primaria quedarán, en buena parte, baldíos. Se trata, pues, de un asunto de la máxima trascendencia nacional.

Conseguidos, mediante la actuación indicada, índices de frecuentación del orden del 85 ó del 90 por 100, las clases de adultos deberían destinarse a una intensificación de la formación religiosa, cívica y patriótica, así como a la Lengua y Literatura nacionales, que permitiese cosechar los frutos de una educación elemental completa —todavía problemáticos para muchos jóvenes españoles—, al par que se pondrían los jalones de la iniciación profesional y, sobre todo, las bases de partida de un cultivo del ideal profesional y de la deontología correspondiente al propio oficio, de la mayor importancia individual y social.

Las Misiones Pedagógicas necesitan de una revisión, hecha desde los supuestos que acabamos de apuntar. Sería saludable someter a juicio de residencia unas Misiones vaciadas en 1931 en el molde, casi exclusivamente artístico, que les dió Cossío, partiendo de una influencia, diríamos que palinagésica, de la contemplación de las obras maestras de la Pintura por nuestros campesinos. Porque nosotros sabemos que toda cultura, y tanto más cuanto más orgánica es, se asienta sobre el cimiento de las convicciones religiosas, que son las que proporcionan al hombre horizonte y perspectiva, diapason y lontananza. ¿Por qué, pues, no asignar a la Religión el papel central que ha venido siendo ocupado por el Arte, aunque sin desdeñar los efectos catárticos que los romances, los discos y el guiñol pueden ofrecer? ¿Por qué no llevar, al lado de la emoción religiosa, la convicción patriótica, el amor —y el dolor— de España, como "nueva" de unificación esencial de las tierras y los hombres todos que viven, aman y sueñan sobre la piel de toro, tendiendo así a superar, con una acción de fondo, la tendencia al particularismo, tan acusada aún en muchas comarcas nuestras?

Si los postulados religiosos y patrióticos constituyen el mensaje del 18 de julio de 1936, no

acertamos a comprender por qué no se centra sobre ellos la acción de las Misiones Pedagógicas, que así responderían exactamente a su nombre, y serían el heraldo vivo de una España renacida, que se resiembraba de simientes espirituales, en una sementera llena de entusiasta, emocionado y lúcido rigor.

PROBLEMAS ECONÓMICOS

La remuneración del personal.—Cuando del terreno del ideal se desciende, como ahora, a la arena concreta de las exigencias prácticas, se precisa de un ánimo templado para no sentir desfallecimientos. Porque las cosas valen lo que cuestan, la cultura es un servicio caro. Y la cultura primaria, que es la dirigida específicamente a dotar a todos de lo que pudiéramos denominar *índices de nacionalización*, es particularmente cara porque son singularmente numerosos sus destinatarios.

Hay que partir, sin embargo, puesto que estamos hablando el lenguaje de la verdad, en nombre de altos intereses españoles, de un hecho incurso: el personal de la Enseñanza Primaria padece sueldos insostenibles.

Ante este grave problema, que pone en peligro la eficacia real de toda nuestra cultura popular, caben dos soluciones (aparte una tercera, que juzgamos indefendible, consistente en prolongar el actual *statu quo*). La primera solución, pecharía con el incremento que supusiese en el presupuesto la adecuada dotación del personal y los servicios de la Enseñanza Primaria, habida cuenta de la trascendencia capital que, para la subsistencia de España, como país civilizado, tiene el impulso de sus escuelas. Frente a un criterio anticuado, que consideraría como no rentables tales gastos, los partidarios de la solución indicada pensarían, por el contrario, que se trata de gastos de alta rentabilidad, ya que ningún otro presupuesto del Estado puede alcanzar plenitud de rendimiento sin que todos los ciudadanos estén prestos a convertirse en obreros, funcionarios y directores plenamente conscientes. Es posible que no abundasen demasiado los partidarios de una solución tan insólita entre nosotros.

Más partidarios tendría la que apunta, en forma de interrogante, don Carlos Sánchez del Río y Peguero, en un artículo titulado "Libertad de enseñanza y realismo", publicado en el núm. 2 de esta misma REVISTA. "Los problemas económicos de la educación nacional —dice—, mientras se mantenga el régimen estatal de hoy, no se resolverán jamás. Recordemos, por ejemplo, que cuando un Ministro, después de una lucha feroz, trae un estimable montón de millones de pesetas para la Primera Enseñanza, siente desfallecer su ánimo al hacer la distribución y ver que a cada escuela y a cada maestro le ha tocado una miseria. ¿Por qué no diluir este gran problema, como tantos otros, entre la acción del Estado, la de las Corporaciones públicas y la de los particulares, obligando valerosamente a las segundas y estimulando sin rodeos a los terceros?"

Pero esta solución implica dos cosas: de un lado, la anulación del principio de la gratuidad de la Enseñanza Primaria oficial, establecida en el art. 13 de la Ley de Educación Primaria; de otro, la vuelta, con más o menos paliativos, al sistema de dependencia económica de los maestros respecto de los Municipios. Algún valor se precisa para modificar el art. 13 de la Ley; pero no se necesita menos para desandar el camino recorrido por el Estado desde 1901, fecha en que el conde de Romanones dispuso que el Ministerio abonase los sueldos a los maestros, quienes por depender de los Municipios, durante todo el siglo XIX, dieron, con las amarguras padecidas en medio del más triste desamparo, harto motivo para que se acuñase el dicho, tan repetido, por desgracia: "Tienes más hambre que un maestro de escuela". No. No es posible volver a aquello, ni proporcionar tipos como los que, ridiculizando la miseria del maestro primario, pusieron en escena, hace cincuenta años, los autores de sainetes. Eso no puede repetirse. Y si se arguye que los tiempos son otros, contestaremos que los que tenemos necesidad de intervenir en las múltiples dilaciones, conflictos y litigios a que da lugar el abono por los Ayuntamientos del emolumento de casa-habitación a los maestros, sabemos bien cómo cotizan nuestros burgos campesinos los servicios de la cultura. Y es aquí donde está la piedra de toque de todo intento de descentralización en la materia.

Las construcciones escolares. — Si asusta un poco pensar en los millones necesarios para el pago del personal docente primario, no es grano de anís tampoco los que se precisan para afrontar el problema de las construcciones escolares. De 1925 a 1935 se edificaron en España no pocas escuelas; pero se crearon muchas más de las que se construyeron, albergándolas en edificios inadecuados, con la esperanza de instalarlas pronto en otros construídos *ad hoc*. Si a ello se añade la agudeza con que los maestros sienten en los pueblos el problema de la vivienda, y los miles de escuelas que se han creado desde 1935 a la fecha, así como las que deben crearse para dar cumplimiento a los Arreglos Escolares de las diversas provincias, nos daremos cuenta del volumen de numerario que absorberán las construcciones.

Hasta que se confeccione una estadística completa de las necesidades nacionales en este aspecto de la Enseñanza Primaria, baste pensar que, si ha de cumplirse el art. 17 de la Ley de Educación Primaria, que establece la creación y funcionamiento de una escuela por cada 250 habitantes, no bajarían de 110.000 las que corresponden al censo de población actual (sin tener en cuenta los incrementos anuales que por fortuna nuestra, se mantienen, proclamando la *sanidad esencial* de la raza).

En la actualidad existen unas 60.000 oficiales, en números redondos, y aunque no se conoce con exactitud el número de las privadas, puede afirmarse que no llegan a 20.000. Habría que crear, pues, 40.000 escuelas primarias. Si añadimos las viviendas correspondientes, así como las que deben construirse para los maestros que hoy care-

cen de ella, veremos que las cifras alcanzan alturas de vértigo.

Debe pensarse, desde luego, en una modificación del sistema actual de construcciones, a base de una descentralización, estudiada con mucha cautela, que llevaría a dotar a los procedimientos de construcción de una flexibilidad que, al permitirles acomodarse a las circunstancias, multiplicaría la eficacia práctica de las cantidades que el Estado destina a tales menesteres. La experiencia de algunos Gobernadores es terminante, a este respecto.

La envergadura del problema de las construcciones escolares justifica la redacción de un *plan quinquenal o decenal*, dedicado a resolverle.

PROBLEMAS POLÍTICOS

La situación de la escuela primaria oficial.— Por obra de factores de muy diverso cariz, entre los cuales puede considerarse como decisivo la tendencia des-estatificadora de la legislación de los últimos años, la escuela primaria oficial atraviesa una grave crisis. Si la exigua dotación de sus maestros puede pensarse que resta eficacia a su actuación, la penuria de material didáctico que padece merma considerablemente su rendimiento. Si añadimos la tendencia de nuestras clases medias inferiores a “epatar” a las superiores, caeremos en la cuenta de la existencia de tres fenómenos en los que la Administración debe fijar muy cuidadosamente la atención. En primer lugar, la despoblación progresiva de las escuelas primarias oficiales de los alumnos procedentes de capas sociales acomodadas, proceso que se encuentra ya muy avanzado, permitiendo afirmar que dichas escuelas, salvo raras excepciones, son frecuentadas sólo por hijos de familias humildes. En segundo lugar, las restricciones que la enseñanza privada suele establecer al ingreso en sus escuelas de niños pequeños, remansa a las oficiales en los grados de iniciación y elemental, con lo que se están convirtiendo, paulatina, pero seguramente, en escuelas de párvulos. Finalmente, todo ello desemboca en un notorio desprestigio social del maestro primario oficial; desprestigio que, dicho sea en honor de la verdad, no merece pues trabaja en condiciones deficientes y con un entusiasmo y una competencia dignos de encomio. La labor de formación religiosa y patriótica que la escuela nacional pública está llevando a cabo es sencillamente admirable, en todos los sentidos.

Urge reflexionar sobre las consecuencias finales de este triple proceso, desde el punto de vista de las conveniencias, superiores a todo miramiento, de la nación.

La crisis de las Escuelas del Magisterio.— Los efectos inmediatos de esta situación se dejan sentir ya, con elocuencia triste, en las Escuelas masculinas del Magisterio. *Estas Escuelas están casi totalmente despobladas de alumnos, por obra de los factores antes enunciados.* Siguiendo la línea de evolución actual, dentro de media docena de años no quedará un alumno que aspire a ser maestro oficial.

Basta consignar el hecho para que se perciba su alcance. Para algunos, este fenómeno es debido a causas económico-sociales generales, puesto que se trata de algo universal. No, no. Es universal cierta desproporción entre el Magisterio masculino y el femenino, con predominio de este último; pero en modo alguno la despoblación de las Normales masculinas, que es nuestro caso. Otros, más arriscados —¿quién dijo miedo?—, sostienen que los maestros pueden ser sustituidos por cualquier otro tipo de profesionales, que les reemplazarían con ventaja. No merece la pena detenerse a refutar una solución sólo mantenida por la ignorancia supina de los problemas pedagógicos, ignorancia que es casi general entre nosotros, y a la que se debe una especie de “curanderismo escolar” sencillamente desastroso.

Una opinión pedagógica.— No será fácil la salida de una problemática cada día más complicada, si no se acierta con los medios conducentes a la creación en España de una opinión pedagógica, todo lo elemental que se quiera, pero operante y viva, como lo es en otros países.

El ejercicio, por parte de los padres, de su indiscutible derecho a educar a sus hijos, y, consiguientemente, a elegir educadores para ellos, en el caso de que no puedan cumplir directamente este deber, no puede ser ejercitado debidamente si un conjunto de principios pedagógicos no ilustra el instinto paternal, haciéndole consciente de sus fines. Las decisiones de los políticos carecerán de la base indispensable si no se edifican sobre una serie de postulados educativos, que no deben ser obra de la improvisación.

No se trata de ninguna clase de “asignatura”, llevada a todos los Centros docentes. Conocemos bien los males de la rigidez y del esquematismo a que con el abuso racionalista de la que Unamuno, enérgicamente un poco, como de costumbre, denominó “*Antipedagogía*”. Pero son infinitamente peores los riesgos del desconocimiento absoluto; más aún, del desprecio olímpico que la Pedagogía inspira a nuestros universitarios. ¿Es que ellos se consideran más exquisitos y valiosos que la legión de profesores de Universidad que en el extranjero dedican a la Pedagogía la energía y el ardor de sus vidas? ¿Son despreciables, acaso, un Spranger, un Dewey, un Natorp, un Wilhelm, un Kriek, un Willmann, un Litt?

Hay que ir al establecimiento progresivo de una Sección de Pedagogía en todas las Facultades de Filosofía y Letras. No sólo para formar a los “primarios”, como hoy sucede, sino para que cursen Pedagogía y Metodología —como ocurre en todos los países cultos...— cuantos hayan de dedicarse a la enseñanza, en cualquier grado. Y si era necesario imponer coactivamente estas Secciones, se impondrían, pues no se estima lo que se desconoce.

Con ello se habrían echado los cimientos de una conciencia pedagógica nacional, que se robustecería luego con la aparición de revistas especializadas y con el desarrollo de problemas educativos en la misma Prensa diaria, en la que se habla ahora de ellos con un aire de diletantismo y de igno-

rancia que aterra, si se piensa en la trascendencia nacional, incomparable, de cualquier decisión en este orden de realidades.

Y entonces terminaría la impopularidad de la educación primaria, y la política de protección a

los talentos, mediante becas y subsidios de escolaridad, entraría en una fase de solución total, y los valores mentales de la raza dejarían de ser abandonados a un espontaneísmo, de raíz romántica, anacrónico y esterilizador.

LA FORMACION DE TECNICOS DEL GRADO ELEMENTAL (*)

TEOFILO MARTIN ESCOBAR

MISIÓN DE LOS MAESTROS INDUSTRIALES

Los Maestros Industriales son unos técnicos de grado medio elemental, que ocupan en la industria un puesto intermedio entre los técnicos de grado medio superior —ayudantes de Ingeniero o Peritos Industriales de formación más elevada— y el personal cualificado o especializado de los oficios o empleos menores. Este técnico, del que tanta necesidad tenemos actualmente, debe ejercer, por el puesto que ocupa en el campo ejecutivo industrial, funciones *organizadoras, directivas y de control*, y para ellas precisa una preparación integral y completa. Es decir, que ha de poseer un conjunto de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos, orientados profesionalmente en sentido industrial y, por lo menos, en su grado medio elemental; no debiendo faltarle tampoco una cierta habilidad manual en el manejo de herramientas, máquinas-herramientas, utensilios, aparatos y de cuantos elementos se empleen en la especialidad que haya elegido. Naturalmente, a esto es preciso añadir, en el mismo grado, una cierta formación religiosa y política, absolutamente indispensable.

Un Maestro Industrial, cuando actúa en el ejercicio de su profesión, recibe, por una parte, *la orden de lo que ha de ejecutar*, y, por otra, *ha de proceder a la realización, organización y control de su ejecución*, teniendo para ello, bajo sus órdenes, un equipo de obreros —peones, especialistas y obreros cualificados—, generalmente de las más diversas edades. Resulta así que el Maestro Industrial, dentro de su taller, tiene *funciones de mando*, lo que debe hacerse resaltar. El representa el primer escalón jerárquico con que se encuentra el obrero; algo equivalente, podríamos decir, al sargento dentro de la organización militar. Esto motiva que su función profesional sea

bastante delicada, y que su fracaso siempre ocasiona perturbaciones desagradables dentro del taller. La jefatura de un equipo de trabajadores, muy diversos en experiencia y edad, exige una preparación y madurez suficientes, además de condiciones personales adecuadas.

Por otra parte, las exigencias ideales para la formación de un Maestro Industrial se han hecho en los últimos años muy grandes. En primer lugar, todos los *elementos mecánicos* que intervienen en la producción han experimentado un progreso extraordinario, singularmente las *máquinas-herramientas*, cuyo manejo y conocimiento exige una cierta preparación científica. En segundo lugar, *el avance de los métodos para aumentar la productividad* impone a los que han de organizar la realización y el control del trabajo el conocimiento y aplicación de una serie de principios, normas y reglas de alguna complejidad y en continuo proceso de renovación.

CENTROS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN DE ESTOS TÉCNICOS

Para la formación de estos técnicos se cuenta actualmente en España, entre otros Centros docentes, con las *Escuelas de Trabajo*, oficiales, privadas y de empresa. Las primeras fueron creadas en los últimos años de la Dictadura, sin que se llegase a desarrollar completamente el plan inicial. Esta creación, desgraciadamente, llegó con mucho retraso, cuando ya hacía bastante tiempo que en otros países venían funcionando Centros similares con gran éxito. Hemos pagado muy caro este retraso.

Hagamos una exposición esquemática de la tarea docente que realizan estos Centros, por cierto no demasiado conocida; apenas si se habla de ella en la literatura sobre formación profesional.

Las enseñanzas, según el actual plan de estudios, se desarrollan en cuatro cursos y un ingreso previo (*pruebas de selección*), cuya preparación tienen establecida algunas Escuelas. En el ingreso se hace un reconocimiento psicotécnico de los aspirantes. Los cursos están constituidos por un

(*) El presente artículo del señor Martín Escobar, Director de la Escuela de Peritos de Gijón, continúa el publicado, bajo el título "La formación de técnicos del grado medio", en el segundo número de esta REVISTA (página 122).