

estudios

El método activo de la enseñanza

Con el mismo título que encabeza esta breve lección, un ilustre pedagogo español, don Pedro de Alcántara García, publicaba en 1891 una obra notable, "El Método activo en la enseñanza". Desde entonces han sido tan numerosos los trabajos que en Europa y América se han publicado sobre el mismo tema, en libros o en revistas, que sería difícil tarea pretender una bibliografía exhaustiva sobre tan interesante problema. Cito de propósito aquella fecha, 1891, porque la considero significativa en la historia del principio didáctico de la actividad.

Como fruto de las investigaciones psicológicas de fines de siglo, surge un movimiento de crítica de la educación tradicional y de protesta contra la escuela de entonces. Se pretende su transformación radical y se pregonan las excelencias y virtudes de la llamada "educación nueva". "Escuelas nuevas" es la denominación que adoptan las instituciones que nacen al soplo de tales vientos reformadores, entre las que se suele citar como adelantada la que funda el educador escocés Cecil Reddie en Abbotsholme en octubre de 1889 en una propiedad rural fuera de la ciudad. Cuatro años más tarde, J. H. Badley, compañero de Reddie, funda otra semejante en Bedales, en el sur de Inglaterra. Pronto se extienden por todo el país, y antes de finalizar el siglo ya habían pasado al continente con la fundación por Herman Lietz en Ilseburg de su Landerziehungsheim en 1898, y con la Escuela de Las Rocas que funda Edmundo Demolins en la Normandía en 1899 y que fue la primera escuela nueva en Francia. En España podemos citar como verdaderas escuelas nuevas en muchos aspectos las del "Ave María", fundadas por el Padre Manjón en Granada en 1883, aunque nunca figuraran en la lista oficial de las que se atribuían tan sugestiva como circunstancial denominación. Las escuelas nuevas se difundieron rápidamente por muchos países con su carácter propio de experimentación y de ensayo, y en 1899 se funda en Ginebra, bajo la dirección de Adolfo Ferrière un centro coordinador con el título de "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas". En 1919 esta oficina redacta una lista de treinta puntos que abarcan todos los caracteres de las escuelas nuevas en lo referente a su organización, a la educación física, a la educación intelectual y a la educación moral. Entre estos caracteres es fundamental el principio de actividad, hasta el punto de que muchas veces se han hecho sinónimas las expresiones de escuelas nuevas y escuelas activas. Los principios de estas escuelas cristalizan en 1910

en Munich en la Arbeitsschule de Kerschenteiner, que resume así sus rasgos esenciales:

1.º Es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todas las direcciones posibles, estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

2.º Es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo, para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

3.º Es una escuela de comunidad de trabajo en que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismo y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por naturaleza.

Pero el principio de actividad no es tan reciente como pudieran algunos inferir de lo que acabo de exponer. Basta leer los Diálogos platónicos para que nos hallemos en presencia de un verdadero maestro que presume, como los de las escuelas nuevas, de no enseñar nada, sino de ayudar al discípulo a que descubra por sí mismo la verdad. Sócrates, con su método heurístico, quiere que el alumno elabore el saber por su cuenta; más aún, llega incluso por vez primera a ensayar un experimento que es a la vez pedagógico y filosófico; pedagógico, para probar que el alumno adquiere el saber sin que el maestro se lo enseñe; filosófico, para demostrar la teoría de las ideas innatas, como consecuencia de haber preexistido las almas en la región celeste de las ideas puras. Realiza tal experimento cuando en presencia de Menón llama a un joven esclavo que nunca ha estudiado Geometría y, haciéndole observar con hábiles preguntas una figura, lo conduce a descubrir la relación entre la diagonal y los lados del cuadrado, de donde saca la conclusión de que "saber es recordar".

Más cerca de nuestra concepción filosófica del hombre y de la educación se halla la teoría que expone Santo Tomás en su obra *De Magistro*, en donde podemos ver una fundamentación filosófica de todo método activo. Enseñar, dice, es producir la ciencia en otro ayudándole a servirse de su razón natural. La educación es para Santo Tomás esencialmente un proceso dinámico de desarrollo, que implica las cuatro causas que Aristóteles descubre en todo cambio o movimiento. Según él, la mente humana tiene además del "intellectus pasivus" del animal un "intellectus agens" que le permite trascender la experiencia sensible y construir sobre los datos sensoriales el mundo ideal del pensamiento. De aquí se derivan dos principios pedagógicos fundamentales: primero: que el maestro es sólo un agente extrínseco, pues el desarrollo del alumno sólo será verdadero desarrollo cuando sea autodesarrollo; más aún diríamos, no

hay desarrollo que no sea autodesarrollo, como no hay actividad que no sea verdadera autoactividad, según veremos después, en el sentido riguroso de la palabra; y segundo: que el método de descubrimiento por el propio alumno es educativamente superior al método didáctico, o lo que es lo mismo, que sólo es verdaderamente educativo el ejercicio de la propia actividad del discípulo.

En el siglo XVI, nuestro Luis Vives, en su obra "De tradendis disciplinis", insiste en la necesidad de fomentar la actividad del alumno y de que se aplique en lo posible el método inductivo, medio siglo antes de que Francisco Bacon, al poner tan sólidos cimientos experimentales a la ciencia moderna con su "Novum Organum", influyera también en la adopción del método heurístico en la enseñanza.

Pero son Rousseau, Pestalozzi y Froebel los que deben figurar como principales forjadores de la mentalidad que ha llegado a plasmar a finales del siglo XIX y a desarrollar en lo que va del XX el método activo. Rousseau proclamó la necesidad de estudiar y conocer a los alumnos y de respetar su libertad y su espontaneidad. Pestalozzi, con su principio de la intuición, postulaba, a la vez que la enseñanza objetiva, la actividad del discípulo, pues veía en la tarea pedagógica el arte de ayudar al autodesarrollo. Froebel, en su Kindergarten, pone al niño en contacto con las cosas, y tomando como base su instintiva actividad lúdica, lo ejercita en la observación y en las construcciones, como medio de instrucción y de desarrollo de capacidades.

Las ideas sembradas por estos pedagogos han tenido su floración más destacadas en la pedagogía pragmatista del norteamericano Dewey y en los europeos Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède y Kerschensteiner, entre otros. Todos ellos representan con personales variantes el activismo pedagógico. Por sus diferencias, podemos hablar en plural de métodos activos; pero hay características fundamentales que son comunes y que podemos considerar como esenciales al activismo.

Surgió este movimiento renovador como protesta contra la educación tradicional, calificada de pasiva y receptiva, en la que predominaban los móviles extrínsecos de la coacción y de la obediencia, de la disciplina exterior, de la información sobre la formación.

Si meditamos un poco sobre este hecho, no podemos menos de preguntarnos: siendo tan antiguos y preclaros los antecedentes del método activo que, como hemos visto, se entroncan en Sócrates y en Santo Tomás, ¿cómo es posible que la tarea pedagógica hubiese llegado a cristalizar en métodos y procedimientos que ahora, de pronto, se revelaban tan opuestos a la naturaleza del niño, esencialmente dinámica y activa?

El problema es complejo, y los factores muy diversos. En primer lugar, el dogmatismo didáctico, justificado en su campo propio, el de las verdades de la fe, que, precisamente por ser de fe, el discípulo había de aprender y aceptar de su maestro, se hacía trascender a verdades no dogmáticas, que se exponían del mismo modo y con la misma pretensión de acatamiento. Magister dixit, discipulus credit.

En segundo lugar, una concepción exageradamen-

te pesimista de la naturaleza humana, que sólo veía en ésta tendencias al mal, tendencias desordenadas, que la educación tenía que ordenar y someter a la razón, hacía que la educación moral, cima de toda la labor pedagógica, fuera esencialmente coactiva y represiva.

En tercer lugar, el predominio de la finalidad instructiva, que se creía lograda cuando el alumno había llenado el almacén de su memoria, independientemente de que sus contenidos estuvieran iluminados por la luz de la inteligencia, impuso el memorismo. Por otra parte, el deseo de abreviar etapas en la adquisición de los conocimientos hallaba cumplida satisfacción en métodos que ofrecían el saber ya elaborado como herencia en cuya posesión se podía entrar sin más rodeos, sin el esfuerzo que cuesta el descubrimiento o la conquista personal de la verdad. Unese a estos factores la voluntad de poder del maestro, que poseído de su superioridad, propendía fácilmente a hacerla sentir a sus discípulos con una enseñanza y educación autoritarias.

Algunas doctrinas filosóficas habían preparado también el terreno para el mismo fruto. La doctrina de Locke, de que la mente humana es al nacer una tabla rasa en la que se van grabando las impresiones que proceden de la objetividad ambiental, abonaba una actitud meramente receptiva en el alumno. Su creencia excusaba en la eficacia de la labor del maestro, al afirmar que la mente de los niños es fácilmente moldeable, sobrestimaba la labor educativa, y a la vez que halagaba a los que la ejercían, les servía de estímulo para realizarla más autoritariamente.

Algo parecido ocurrió con la doctrina de Herbart, primera sistematización científica de la pedagogía. Su teoría de la educación por la construcción de la mente con los materiales exteriores y la necesidad de seguir paso a paso los grados formales en toda enseñanza, aunque exigía por parte del discípulo interés y esfuerzo intelectual, daban la máxima importancia al método y, por lo tanto, al maestro, que seleccionaba cuidadosamente los materiales y dirigía todo el proceso aperceptivo del alumno. La doctrina de Herbart degeneró fácilmente en un exagerado formalismo, que mecanizó la enseñanza, convirtiéndola en receptiva y sofocando la espontaneidad vital que brota de la naturaleza del niño.

A salir de esta situación contribuyeron los estudios paidológicos, que habían puesto de relieve que el niño es dinámico y activo por naturaleza, y las nuevas concepciones psicológicas, que, frente a una psicología mecanicista, iluminada por el principio del asociacionismo, oponían las psicologías holísticas, de la estructura, de la forma y, sobre todo, de la personalidad profunda, desvelada por el psicoanálisis.

El positivismo, en la segunda mitad del pasado siglo, contribuyó también a un cambio de rumbo. Comte despojó al saber de su carácter autotélico, desinteresado, que, como nota de superioridad, había atribuido Aristóteles al saber contemplativo o teórico, y lo puso al servicio de la acción. He aquí su máxima: "saber para prever y prever para obrar". El positivismo desembocó así en el pragmatismo, que ya no se contenta con exaltar el valor de utilidad del conocimiento, es decir, su subordinación al ha-

cer, en donde encuentra su justificación y patentiza su verdad, sino que afirma que tiene su origen en la acción. De aquí a proclamar el principio didáctico de aprender por la acción, no hay más que un paso, exigido por la lógica más elemental. Y frente al aprender receptivo, las escuelas nuevas introducen el "aprender haciendo", el principio de la actividad.

Las doctrinas vitalistas contemporáneas habían proclamado la fuerza y valor de la espontaneidad que, como expresión auténtica de la energía vital, era preciso fomentar en todas sus manifestaciones. Es la vida el supremo valor que debe cultivar la educación. Todas estas doctrinas se reflejan en el activismo pedagógico de Decroly con su "escuela para la vida y por la vida"; en el activismo de María Montessori, que ve en la vida el manantial eterno de la doble forma fisiológica y síquica del desarrollo del niño; en el activismo de Dewey, de fundamentación naturalista biológica.

Este último, que tanta influencia ha ejercido en América y en Europa, tiene como punto de partida el principio de que la conducta de los hombres, tanto en su actuación individual como en sus funciones sociales, responde a la finalidad biológica de su expansión física y espiritual, y que esta tendencia general es la que nos da las normas que deben regir la educación. La acción educativa, por consiguiente, tiene por finalidad acrecentar las potencias vitales del individuo y debe realizarse de un modo natural, como se realizan los procesos biológicos. Como el agricultor no puede suplantar el dinamismo natural de las plantas y tiene que limitarse a ponerlas en condiciones favorables a su desarrollo, así el educador no podrá hacer otra cosa que ayudar a la naturaleza del educando en el despliegue de sus facultades. La ley fundamental de la actividad de todo organismo es la ley de la necesidad o del interés; la actividad está siempre suscitada por una necesidad; la educación ha de tener en cuenta las necesidades de los educandos, o las suscitará cuando convenga, provocando las reacciones apropiadas para satisfacerlas. La educación por la acción supone, según Dewey, que el discípulo se halle en una situación de experiencia franca, es decir, que experimente la necesidad de realizar la acción que se espera de él, y que se halle interesado por su propia cuenta; que haga las observaciones y adquiera los conocimientos oportunos para resolver el problema que tal situación le plantea, y que busque él mismo las soluciones, o hacer que a él mismo se le ocurran las soluciones sugeridas, lo cual le hará responsable de que se desenvuelvan de un modo ordenado; que tenga ocasión de comprobar sus ideas o sus aplicaciones, aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez.

¿Cómo se concretan estos principios en la labor escolar? He aquí lo que dice Ferrière en una comunicación que presentó al Segundo Congreso Internacional de Educación Nueva, celebrado en Montreux (Suiza) en agosto de 1923: "La escuela activa es la que pone la actividad espontánea del niño como base de toda su labor. El deseo de conocimiento, la necesidad de actuar y de crear, existen en todo niño sano. El programa de esa escuela debe consistir, pri-

mero, en asegurar una vida higiénica a los niños: agua, aire libre, sol, ante todo un alimento sano y ejercicio y reposo adecuado, después. A la higiene sigue el cultivo de la energía: conducir al niño a la autodisciplina, al autodomínio y al mejor uso de sus fuerzas. Finalmente viene el interés, el esfuerzo espontáneo de los niños, que sólo surge en una atmósfera serena y libre."

En el mismo sentido se expresa Claparède cuando afirma que la pedagogía verdadera consiste "en no ejercitar una actividad en el niño más que en tanto éste siente su necesidad natural, o más que después de haber *creado* hábilmente *esta necesidad*, si no es instintiva, de tal suerte, que el objeto de esta actividad cautive al niño, suscite a éste el deseo de adquirirlo, y que esta actividad misma posea el carácter de juego. Una educación respetuosa de las leyes del desarrollo natural del niño, la única eficaz, debe ser, pues, atractiva; la materia a enseñar debe interesar al alumno, y la actividad que éste desplegará para adquirirla, el trabajo que realizará para asimilársela y dominarla revestirá entonces de un modo completamente natural la forma del juego" (1).

Si hacemos un análisis de los textos pedagógicos de la llamada "educación nueva", encontramos que las expresiones que más se repiten son éstas: actividad espontánea, actividad libre, autodisciplina, autodomínio, autonomía. El poder sugestivo de tales expresiones viene aumentado por el carácter de novedad que se atribuye a esta educación. Es bien sabido que lo nuevo, simplemente por ser nuevo, suele ejercer especial atractivo; nadie quiere que lo califiquen de anticuado, de retrógrado. Si algunos proclaman con orgullo su afección a lo antiguo, no es porque sea antiguo, sino porque lo consideran con valor de presente y aun de futuro. No es extraño, pues, que la nueva educación deslumbrara a los pedagogos y maestros y les cegara para no ver sus defectos, así como las virtudes de la antigua y tradicional. Hoy, a distancia suficiente, nuestra visión puede ser más serena y más clara, y sobre todo, puede abarcar también los resultados de aquellos principios.

¿Como enjuiciar hoy el activismo? Por lo pronto, cuando queremos profundizar en su análisis, advertimos que sus formulaciones son excesivamente imprecisas y vagas. ¿Qué hemos de entender por acción? ¿Qué por actividad? Sin claridad, precisión y distinción en estas ideas, todo el sistema será oscuro, vago y confuso.

"Entendemos por acción, dice William James, nuestro lenguaje, nuestro estilo, nuestras afirmaciones, nuestras negaciones, nuestras simpatías y nuestras antipatías, nuestras determinaciones emocionales de presente inmediato, pero también de futuro remoto"; hasta el escuchar es para William James acción.

Dewey concreta más: trabajos en papel, cartulina, madera, plegado, recortado, medir, moldear, hacer muestras, cocinar, excursiones, jardinería, canto, dramatización, las narraciones, lectura, escritura, designan algunos de los medios de ocupación. Esta enumeración resumida de la que hace Dewey nos lleva a sospechar que es bastante impreciso el concepto

(1) Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid, 1927, pág. 470.

fundamental de la escuela activa. Esta sospecha se convierte en evidencia cuando leemos las siguientes palabras de Claparède:

"No basta la actividad de los alumnos para que una escuela sea activa, mientras no se dé a la palabra actividad su pleno sentido. La palabra "activo" es una palabra vaga; para muchos activo quiere decir que se mueve, que ejecuta un trabajo, que escribe, que dibuja, que hace algo, en vez de limitarse a escuchar. Si los alumnos de una clase hacen el resumen oral de una lección, no se puede hablar de escuela activa; pero si el resumen es escrito nos acercamos más a la escuela activa. Sin embargo, un resumen oral puede ser en ciertos casos completamente activo y un resumen escrito puede no serlo. Como ya he dicho en otro sitio, una lección debe ser una respuesta; si cumple este requisito será escuela activa, aunque muchos alumnos no hagan más que escuchar." Y prosigue: "Se ha hecho bien al renunciar al equívoco término de Arbeitsschule, de "escuela del trabajo", que siempre sugería la falsa idea de un trabajo manual, de un aprendizaje. Pero yo me pregunto —pidiendo perdón a mi amigo Bovet, que ha sido el primero que lo ha formulado— si el término de escuela activa no es lo mismo de ambiguo. Uno se figura que activo significa que actúa exteriormente, que la actividad desplegada es proporcional al número de actos visibles ejecutados. Ahora bien, yo digo que el individuo que piensa sentado en su butaca sin moverse puede estar quizá más activo que un escolar que hace una traducción latina. Y para evitar el equívoco del término "activo" es por lo que yo he hablado siempre —sigue diciendo Claparède— de concepción funcional de la educación. La educación funcional es la que está basada en la necesidad" (2).

Es urgente, pues, poner en claro lo que podemos entender por actividad. La imprecisión y vaguedad de su significado hacen que todo el activismo pedagógico adolezca de peligroso confucionismo.

Por lo pronto, la vida humana es esencialmente dinamismo, actividad. Prescindimos aquí del dinamismo biológico, común al hombre con los animales, que, en la medida en que se sustrae a la influencia de la voluntad consciente, cae fuera del ámbito de la educación. La actividad propiamente humana es la actividad mental y la actividad sicomotriz en cuanto afectada por la mentalidad.

En toda actividad humana descubrimos un polo subjetivo y otro objetivo; el sujeto se halla inmerso en un mundo de objetos, que como estímulos disparan su actividad y son el blanco de la misma. Vivir es hacer algo con los objetos que constituyen el horizonte mental; no hay vida si no hay actividad y no hay actividad mental si no hay objeto. No hay actividad imaginativa sin algo imaginado, ni volición sin algo querido, ni actividad manual sin objeto manejado. Generalmente el objeto requerido por la actividad manual pertenece al mundo físico; son los objetos materiales que manejamos, que cambiamos de posición o de lugar, que transformamos de alguna manera. Alguno podría argüir que hay actividad

manual sin objeto material; tal es el caso de los movimientos dactilares que constituyen el lenguaje de los sordomudos. En efecto; en este caso la actividad no se realiza sobre ningún objeto físico, sino que el movimiento mismo engendra una figura que es un signo, y como tal un objeto, que a su vez hace referencia a otro objeto significado. Es una actividad significativa. En virtud de la capacidad reflexiva del hombre, puede convertir en objeto o término de su actividad mental no sólo su propia subjetividad, sino también su actividad misma, y en esta capacidad estriba fundamentalmente la posibilidad de la educación.

Para hacerse cargo del inmenso panorama de la actividad humana, hay que inventariar la objetividad con que se encuentra el sujeto, pues es evidente que, según sea la índole de las distintas categorías de objetos, así será distinta la actividad que con ellos pueda realizar aquél.

Se encuentra, ante todo, con la objetividad física, material, espacial y temporal, y con la objetividad social de unos seres que son a la vez sujetos por estar dotados de conciencia, y que constituyen frente al yo de cada cual *los otros*, su prójimo. Es importante distinguir, entre los objetos físicos, los naturales, que brinda la naturaleza, y los culturales, producto de la actividad humana.

Pero no se agota la objetividad con lo físico y lo social. La vida mental de cada sujeto es una continua sucesión de fenómenos que se ofrecen a su conciencia en la reflexión, y a la conciencia ajena a través de las manifestaciones de la conducta y del lenguaje; tales fenómenos constituyen la objetividad síquica, que ya no es material ni espacial, pero cuya realidad es indudable y de la mayor importancia en la vida. Tenemos que contar con nuestros sentimientos, con nuestros deseos, con nuestras intenciones, con nuestros recuerdos y proyectos, y no podemos prescindir de lo que los demás piensen, sientan o quieran de nosotros o de algo que nos afecte.

Tanto la objetividad física y social como la síquica son categorías de la objetividad real; pero la mente humana trasciende de lo real, limitado y contingente, a la objetividad ideal de las esencias, de los entes matemáticos y de las relaciones, que constituyen el mundo de la ciencia y de la metafísica, y a la objetividad especial de los valores. Y no satisfecha todavía con esta objetividad, descubre la del Ser único, necesario y eterno, fundamento de todo otro ser, cuya existencia confiere a la vida humana una esencial dimensión religiosa.

He aquí, pues, al hombre, cuya vida será necesariamente un ocuparse de sí mismo o de los demás, de las cosas reales o de los objetos ideales, de los valores o de Dios; bien entendido que nada de ello puede quedar fuera de su horizonte mental y que sólo cabe que dedique preferente atención a unas u otras categorías objetivas.

Al llegar a este punto podemos preguntarnos: ¿qué es lo que el hombre hace con esta objetividad? O lo que es lo mismo: ¿qué modalidades tiene la actividad humana? No vamos a hacer un inventario de estas modalidades, que sería tarea inagotable; pero si vamos a sintetizarlas en las categorías principales. Ya hemos apuntado que la estructura óptica

(2) Claparède: *La educación funcional*. Madrid, 1932, páginas 165-166.

de las distintas categorías de objetos condiciona el tipo de actividad que con ellos puede ejercer el sujeto.

Nuestra vida mental se inicia con una fase que aparentemente sólo es receptiva de los estímulos objetivos mediante la sensibilidad. Antes de hacer algo con los objetos físicos, tiene que darse cuenta el sujeto de la existencia de tales objetos en un acto de percepción. Y es aquí, en el umbral de la vida consciente, donde descubrimos ya los primeros coeficientes de actividad. Porque la percepción no es un acto pasivo en que el sujeto se deje impresionar como la placa fotográfica, sino que a la sensibilidad se une la actividad imaginativa, nemónica e intelectual, y a veces la afectividad, para dar por resultado un percepto mucho más rico en contenido que el que proporcionan los datos sensoriales. Además en la percepción puede entrar ya un coeficiente de atención, a la que el Dr. Zaragüeta califica de actividad pura, doblemente activa cuando es voluntaria, y cuya importancia pedagógica conocen bien todos los maestros, ya que es premisa indispensable para el mejor éxito de su labor docente. Incluso esta atención voluntaria puede estar dirigida no a un objeto dado, sino a un objeto que se busca siguiendo sus huellas o vestigios: es la actividad investigadora.

Liberada de la presencia física del objeto, entra en juego la actividad imaginativa, que, si bien muchas veces es espontánea, otras implica también un esfuerzo voluntario. Desde el arquitecto que proyecta con fantasía creadora un edificio o un monumento, o el técnico que pretende la simplificación y el perfeccionamiento de una máquina, hasta el joven que se forja lleno de ilusión un ideal de vida, o el escolar que se regocija anticipadamente con los juegos que planea para después de la clase, no hay vida humana en que no desempeñe un papel importante la actividad imaginativa.

Un tercer grado de actividad, implicado ya en los anteriores, pero que puede revestir una esencial autonomía, es la actividad intelectual con sus tres funciones modales de concebir, juzgar y razonar. En ellas se ha visto tradicionalmente la culminación de la vida humana en lo que tiene de superioridad esencial sobre el animal.

Partiendo de la objetividad del mundo real, la mente humana se eleva mediante la abstracción al mundo de los entes ideales, y su actividad con ellos engendra la ciencia y la filosofía. Por la implicación de lo ideal en lo real, es indispensable la observación y trato con los objetos reales para descubrir los ideales, e inversamente, sólo adquiere verdadero conocimiento de lo real, cuando lo inserta adecuadamente en su categoría ideal. Descubre así la idea o esencia de la cosa a través de su eidos o aspecto, y desvela su verdad, conquista suprema de la mente.

Descubierta la verdad, y como final de este proceso eminentemente activo (hasta recordar la actividad de un laboratorio de investigaciones científicas o industriales), pudiera creerse que ya el hombre puede quedar satisfecho, en actitud contemplativa o teórica. Nada más lejos de lo que realmente acontece. Porque toda verdad conquistada es nueva cota que aleja el horizonte tras el cual se ocultan otras muchas verdades que interesa descubrir; por esto, el hombre de ciencia nunca ve saciada su curiosidad,

su afán de saber. Y además, porque el hombre vive entre las cosas y tiene que hacer su vida con ellas, utilizarlas, modificarlas, trasladarlas, conservarlas, en una palabra, ejercer sobre ellas una actividad práctica, cuya culminación encontramos en la técnica y en el arte. El *homo sapiens* es también *homo faber*; saber y hacer no tienen fronteras excluyentes; unas veces se llega al hacer por el saber; otras, se conquista el saber por el hacer; la implicación de saber y hacer ofrece grados muy diversos; pero sólo es hacer humano el hacer consciente, sabiendo lo que se hace y aun por qué y para qué se hace. El pragmatismo dirá que siempre es el hacer anterior al saber, y una pedagogía pragmatista tendrá por principio axiomático el "aprender haciendo". Pero el hacer, si no es ciego tanteo, implica un conocimiento previo, por imperfecto que sea; no hay que perder de vista que la vida mental se inicia por la percepción, si bien el hacer con lo percibido contribuye a su mejor conocimiento.

El hacer con las cosas no está sólo determinado por el conocimiento que se tiene de ellas, sino también por la estimación del valor que realizan y del que son susceptibles de realizar.

He aquí otra modalidad de la actividad humana, la función estimativa, cuya polarización predominante hacia determinados valores ha servido a Spranger para su conocida clasificación de tipos psicológicos, cuya realidad afecta profundamente a la labor educativa. Incluso la actividad profesional del maestro carecería de sentido sin esa función estimativa de los valores que pretende que llegue a realizar el educando. Y lo mismo se puede decir de la actividad profesional del sacerdote, del abogado, del juez, del político, del artista... Más aún; la vida de cada hombre, en su ineludible dimensión moral y religiosa, está ligada a la estimación que haga el sujeto de los respectivos valores, estimación que no se puede limitar a una actitud aprehensiva, sino que necesita ser traducida en la actividad de una vida virtuosa. Por lo mismo, no habrá auténtica educación moral y religiosa si el educando no se ejercita en vivir moral y religiosamente.

Otra faceta de la actividad humana es la función significativa. La vida mental, immanente en sentido estricto, no podría ser conocida por los demás si no se tradujera al exterior mediante unos signos que constituyen el lenguaje en cualquiera de sus formas. La vida social sólo es posible por la comunicación, y ésta a su vez por la función significativa. Hablar, escribir, leer, entender las señales del tráfico, hacer un croquis, dibujar un plano, son algunas formas de la actividad significativa. Basta su enunciado para darse cuenta del papel preponderante que tienen estas formas de actividad en la tarea pedagógica. El grave problema del analfabetismo no es otro que la incapacidad de ejercer esta actividad por no poder expresar con signos gráficos el propio pensamiento, ni entender los signos gráficos en que otros expresan el suyo. La posibilidad de la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras radica en esta función significativa.

Cualquiera de las modalidades de actividad que acabo de mencionar puede ser realizada por el sujeto a título original o por imitación de otros, siendo

una vida tanto más auténtica cuanto el repertorio de sus actividades sea más original y menos monotónico. Si hoy acecha por una parte el peligro de la masificación del hombre con pérdida de su originalidad personal, también acecha por la puesta el peligro de un insolidario y anárquico individualismo. De ambos peligros tiene que precaverse una acertada educación.

A la vista del esquema precedente de la actividad humana, podemos ahora comprender mejor la vaguedad e imprecisión con que se suele formular el activismo pedagógico. ¿De qué actividad se trata? ¿Cuándo podremos decir que una escuela es activa?

Para muchos, tal vez para la mayoría, no hay actividad si no hay movimiento, manejo de cosas, en suma, actividad externa, muscular; su manifestación más notoria es la del trabajo manual. Por esto, cuando se inicia el movimiento de las "escuelas nuevas", con su pretensión de ser activas, lo primero que se piensa para que tengan este carácter es introducir en ellas el trabajo manual, como una asignatura más, y así viene figurando en los sucesivos planes de estudio de las Escuelas del Magisterio con la denominación de "Trabajos manuales". Punto de vista miope; una escuela no es activa porque en días determinados y durante unos minutos prefijados, los alumnos hagan pajaritas de papel, trenzado, plegado, recortado, o figuras con alambre, o modelen con plastilina, que fueron los primeros y más extendidos trabajos manuales. Para acercar más la escuela a la vida, se introdujeron después otro tipo de trabajos, que incluso requerían instalaciones especiales, como talleres de carpintería, imprenta, encuadernación, etcétera, y hasta el trabajo agrícola y de jardinería. Quiero subrayar expresamente el alto valor educativo que pueden tener estas actividades si son bien dirigidas; pero su realización en la escuela no basta para calificarla de activa. Puede un alumno realizar una actividad manual, y carecer ésta de valor educativo, porque la realice con desgana, rutinariamente, sin atención. La actividad manual, para ser educativa, necesita ser fecundada por el interés, por la atención, por la actividad imaginativa e intelectual.

Ninguna de las modalidades de actividad que hemos apuntado debe estar ausente de la escuela. Es verdad que, por el predominio que viene teniendo la finalidad instructiva sobre la finalidad educativa, la llamada escuela antigua (y son antiguas muchas de las escuelas actuales), ha limitado excesivamente la actividad de sus alumnos. Preocupada por la adquisición de un saber ya elaborado, más que por la capacitación para elaborar el saber, y condensado el saber en los libros, la tarea principal era poner al alumno en condiciones de que pudiera servirse de ellos para su instrucción. Se ha calificado despectivamente de *libresca* a la escuela antigua, y no sin razón. Incluso el empleo del libro, que puede dar origen a una gran actividad intelectual, se reducía con frecuencia a simple fijación y repetición de su texto: graves defectos del verbalismo y del memorismo. En su deseo de evitarlos, la escuela nueva ha caído en otros defectos de signo contrario; baste recordar el caso de los alumnos de un centro de enseñanza primaria y media organizado con pretensiones renovadoras, que eran incapaces de manejar el diccionario, sencilla-

mente porque no habían aprendido "de memoria" el orden de las letras del alfabeto. Es cierto que no hace falta que el niño lo aprenda cuando se inicia en la lectura; pero llega un momento en que necesita conocerlo.

Un mismo ejercicio de la lectura puede realizarse mecánicamente, o puede implicar una profunda actividad mental; un problema matemático puede resolverse porque corresponda su enunciado a otro problema tipo cuya fórmula manejamos sin entenderla, o porque descubramos la relación que hay entre los datos y la incógnita y los pasos sucesivos que nos llevarán a despejarla; una misma lección de moral puede requerir del alumno una actitud meramente receptiva, o provocar en él una gran actividad reflexiva que le lleve tal vez a trascendentales cambios de conducta.

Es evidente que no siempre son tan borrosas las fronteras entre actividad y receptividad; no dudamos en llamar receptiva la actitud del alumno que oye la explicación del profesor sobre las propiedades de un cuerpo químico, y decimos que es activa cuando la descubre él mismo mediante los experimentos oportunos; que es receptiva la lección de botánica aprendida en el libro, y que es activa cuando va acompañada de la búsqueda de las plantas, de su clasificación por el propio alumno y de su conservación en un herbario.

Insisto en que no hay que identificar escuela activa con escuela de trabajo manual. No es una escuela activa por las manifestaciones exteriores de la actividad, sino por la actitud espiritual que la fecunda. Concentrar el pensamiento en callada meditación, puede ser fuente de energía para la actividad creadora. Si importa cultivar la actividad externa, más importa la actividad profunda, invisible, del alma, que debe ser hontanar inagotable y renovador de aquélla. Acaso hoy, en que la mayoría de los hombres se ven impelidos a una febril actividad exterior, a un vivir extravertido, sea urgente reconquistar por la educación el reducto perdido de la vida interior, de la actividad reflexiva. Unos minutos de silencio pueden ser de gran valor formativo. Por eso, ni todo en la escuela antigua merece repulsa, ni todo en la escuela nueva, y concretamente en el activismo pedagógico, debe ser aceptado sin las oportunas reservas.

Vamos a pasar revista muy someramente, ya que no hay tiempo para un crítica detallada, a sus postulados fundamentales.

Por lo pronto, se quiere que la actividad sea espontánea. Se ha proclamado el máximo respeto a la espontaneidad del alumno. Pero late aquí un profundo y peligroso equívoco. Porque ¿qué es lo espontáneo? Es, se dice, lo natural, lo que brota de la naturaleza del individuo, lo que procede de él sin ninguna coacción exterior. Pero ¿puede consistir la educación en dejar que la espontaneidad se manifieste sin control, sin encauzamiento, porque es lo más natural? Si precisamente la educación es una superación, un perfeccionamiento de la naturaleza, y lo que hacemos al educar es una obra de "cultura", de cultivo, tendremos que convenir en que no se puede dejar sin más a la espontaneidad; que ésta puede ser un punto de partida, pero que hay que conducir esas reaccio-

nes, esas expresiones espontáneas del alumno y hay que orientarlas hacia su propio perfeccionamiento personal.

Por otra parte, no todo en la vida podrá ser fruto de la espontaneidad. Espontáneamente sólo hacemos lo que nos agrada, y es seguro que muchas veces la obligación, el deber moral, el ejercicio de la profesión exigirán sacrificio y dolor, contrariar las tendencias espontáneas. Una educación que sólo se basara en la espontaneidad del alumno, lo lanzaría a la vida sin la necesaria preparación. Respetar a todo trance la espontaneidad es profesar el naturalismo pedagógico, contradictorio como doctrina e insuficiente como práctica educativa.

En segundo lugar se postula que la actividad sea libre, autónoma; que el alumno tenga libertad para elegir su trabajo, libertad para dedicarle el tiempo que le plazca, libertad para cambiar de ocupación, libertad para ordenar su vida. Es verdad que el hombre es libre, que Dios mismo respeta su libertad y por lo mismo el hombre es responsable de sus actos; es verdad que sin libertad no hay educación posible; pero también es cierto que psicológicamente no está todavía el alumno en condiciones de obrar con absoluta libertad. La libertad es una conquista que vamos haciendo mediante la educación. El individuo tiene que aprender a ser libre. Por esto, el educador debe proponerse formar al educando para que sepa hacer buen uso de su libertad, que no consistirá en hacer lo que quiera, sino en que coincida lo que quiera con lo que deba querer y lo que haga con lo que deba hacer. La libertad resulta así una liberación. El niño tarda en verse libre de sus caprichos, de las tendencias egoístas que le esclavizan y que tiene que someter poco a poco al imperio de la razón. El educador tiene que hacer como la madre cuando su hijo comienza a dar los primeros pasos: evitarle con su ayuda golpes y caídas; pero no prolongarla más de lo necesario, ni suplantar su esfuerzo, pues el ideal no puede ser una ayuda constante, sino que llegue a caminar con plena seguridad y autonomía.

En tercer lugar, se pretende que el alumno adquiera el saber por medio de su propia actividad investigadora; que no se le enseñe la verdad, sino que la descubra él mismo. Ya Rousseau había escrito: "No pretendo enseñar la geometría a Emilio; él es quien me la enseñará; yo buscaré las relaciones y él las encontrará."

Desde luego, el método heurístico posee un valor educativo superior al del método didáctico, pero es inferior en amplitud instructiva. Además, el descubrimiento de la verdad exige unos supuestos previos que el alumno no tiene todavía en los primeros años. La verdad sólo se conquista desde una posición en que se siente la necesidad de conseguirla, y si se dispone de los medios adecuados. Por sí solo el alumno no se situaría en dicha posición, excepto para un campo muy reducido de verdades, y mucho menos dispondría de los instrumentos intelectuales necesarios, que ineludiblemente ha de dárselos el maestro y enseñarle su utilización; es lo que acontece con los llamados conocimientos instrumentales, principalmente con la lectura y la escritura.

Tampoco se puede dejar al alumno a merced de su capricho; polarizaría su interés hacia un determi-

nado campo del conocimiento o un tipo de actividad, con descuido de otros que también necesita cultivar. Las lagunas en su formación serían enormes. Todos conocemos con qué facilidad el alumno no descuida el trabajo en las materias que le resultan "antipáticas".

Hay otra razón para que no se pueda aceptar con exclusividad el principio de que no se le enseñe nada, sino que él mismo lo descubra. Es un aspecto, diríamos, económico, de tiempo y de energía. Somos herederos de una tradición cultural que se ha ido acrecentando mediante el trabajo de todas y cada una de las generaciones precedentes. Es inmenso el campo de verdades ya descubiertas, en cuya posesión podemos entrar ahorrándonos los tanteos y esfuerzos que costaron a sus descubridores. Poca física conocería al final de un curso el alumno que tuviera que descubrir una tras otra las leyes ya conocidas, aunque consumiera la mayor parte de su tiempo en hacer experimentos en el laboratorio. La vida es urgencia, y nos acucia la necesidad de lograr en plazos relativamente breves un caudal de conocimientos que nos capaciten para una profesión o para hacer progresar la ciencia, si nos dedicamos a la investigación. Y esto no se consigue con sólo el método heurístico. Pero no se puede renunciar a él, sin grave quebranto en la formación del alumno. La prudencia magistral señalará en cada caso su empleo y sus limitaciones.

Otra característica del activismo, que afecta profundamente a la educación moral, es la autodisciplina. Podemos decir de ella lo mismo que hemos dicho de la libertad, que no puede ser punto de partida, sino meta. Los que creen que puede haber autodisciplina en la escuela sin que previamente exista una disciplina exterior, están equivocados. La autodisciplina es fruto tardío de una esmerada educación. Por esto, la llamada educación negativa, en que el maestro se limita a ser espectador de lo que hace el alumno, es, como acertadamente la calificó Ortega y Gasset, una tremenda ingenuidad, o una refinada hipocresía. Es imprescindible la disciplina exterior; pero progresivamente debe ceder su puesto a la disciplina interior, a la autodisciplina. Cuando ésta haga innecesaria a aquélla, es señal de que se ha logrado el perfeccionamiento que trata de conseguir la educación.

Finalmente, el activismo, tal como se viene desarrollando históricamente, adolece de un extremado subjetivismo naturalista. Por eso, en un Congreso pedagógico celebrado en septiembre de 1955 en Brescia, algunos de los participantes se mostraban muy recelosos respecto a la conciliación del activismo con el sentido cristiano de la vida. Así, por ejemplo, el profesor Flores de Arcais decía en su ponencia que el activismo ha surgido contra o frente a la pedagogía tradicional, exagerando la funcionalidad practicista; que ha tenido como principio de su labor el desenvolvimiento natural y espontáneo del niño sin otra finalidad trascendente y sin que la disciplina exterior o extraña al propio o individual desenvolvimiento cuente para nada.

El profesor Corallo, salesiano, hizo un informe documentadísimo sobre la actual situación de este movimiento pedagógico en Estados Unidos, diciendo que en los propios escritos de Dewey se nota una evolu-

ción, y que se ha reconocido la limitación del activismo, restringiendo su amplitud y sus ambiciones.

El profesor español Muñoz Alonso afirmó que es necesario distinguir principios y métodos, origen y determinaciones, necesidad y suficiencia, y que los principios del activismo son inaceptables desde un punto de vista cristiano.

En la discusión que siguió a su exposición, se llegó a distinguir un *activismo histórico* y un *activismo doctrinal sistemático*, y a la vez que se calificaron de erróneos algunos postulados del primero, se reconoció la vitalidad e incluso el sentido cristiano de muchas de las conquistas del activismo doctrinal. Esta fue la tesis que sostuvieron los profesores Agazzi, Caló y Nosengo.

En efecto; hay un activismo que tiene su fundamento en el naturalismo de Rousseau, algunos de cuyos principios son opuestos al punto de vista cristiano. Pero cabe un activismo dentro de la más pura ortodoxia; más aún: el método activo es necesario, imprescindible, y hay que introducirlo en todas las escuelas y aplicarlo a todas las materias y en todas las edades, aunque en distinto grado y con modalidades distintas en cada caso, pues sin actividad propia del educando no hay verdadera educación.

Esto se funda en la naturaleza misma del hombre. La vida humana es un quehacer, como dice muy bien Ortega, que no se nos da hecho, que tenemos que hacérselo nosotros, de tal manera que nadie puede vivir por otro; la vida es una tarea intransferible y cada cual es responsable de la suya. Cada uno, decía García Morente, es el compositor y ejecutante de la melodía de su propia vida. Siendo esto así, la educación ha de estar íntimamente enlazada con la vida y preparar para la vida, y si la vida es actividad, la educación tiene que ser necesariamente activa. No hay educación si el maestro no cuenta con la cooperación del educando.

Cuando en la Encíclica Divini Illius Magistri Su Santidad Pío XI pone de relieve los errores del naturalismo pedagógico, bien claro advierte que la Iglesia siempre ha postulado la necesidad de la cooperación activa del individuo juntamente con la Gracia para obtener frutos de vida sobrenatural.

No debemos, pues, condenar el activismo, sino sus desviaciones y sus deficiencias. Propugnamos una educación activa que respete la personalidad del alumno; que encauce su espontaneidad y oriente su actividad hacia la conquista progresiva de la libertad verdadera, y que no prescinda de ninguna de las ayudas naturales y sobrenaturales que son necesarias para lograr la meta ideal de su perfección.

RESUMEN DE LAS RESPUESTAS DADAS POR EL DR. ROMERO MARÍN EN EL DIÁLOGO QUE SIGUIÓ A SU LECCIÓN.

1. Ya he indicado la posibilidad de crear un activismo pedagógico cristiano. He dicho incluso que la concepción cristiana de la vida es esencialmente activista, y he citado las palabras de S. S. Pío XI, que son las de la doctrina tradicional de la Iglesia sobre la necesidad de que el individuo coopere activamente con la Gracia. Esto vale también para todos los demás aspectos de la educación. No hay duda que si el activismo ha surgido de una mejor compren-

sión de la psicología individual, ha contribuido también al mejor conocimiento del alumno, a descubrir sus aptitudes y su vocación, a forjar su carácter moral, a mejorar los progresos y planes de estudio.

Debemos procurar y fomentar la actividad del educando y emplear el método activo en todos los grados de la enseñanza; pero sin caer en la superficialidad con que se ha venido entendiendo la actividad, ni en los errores naturalistas que han hecho creer a algunos que todo activismo era inaceptable.

Hay que evitar todo extremismo. Si erróneo es el principio de la bondad natural del hombre, que sirve de base al activismo de muchos pedagogos modernos, que postulan una exagerada libertad y autonomía para el alumno, también es erróneo el principio de los que sólo ven en la naturaleza humana tendencias al mal y creen que la educación se consigue únicamente por la coacción y por la disciplina represiva. El hombre no es ángel, pero tampoco es bestia. Tiene en su naturaleza tendencias al mal; pero igualmente posee tendencias al bien. La educación tiene que corregir las primeras y estimular las segundas. La actividad espontánea del alumno necesita ser dirigida.

2. Pregunta usted cómo se puede hacer activa la enseñanza de la religión. Si usted me permite, hablemos de la educación religiosa, y no sólo de la enseñanza de la religión; porque si nos limitamos simplemente a enseñar religión, no pasamos de uno solo de los aspectos, el intelectual, parcial e insuficiente, de la vida humana. Se puede saber el catecismo y ser un descreído, como se puede conocer todo un tratado de ética y ser un inmoral.

En la educación religiosa debe emplearse también el método activo. Pero hay que distinguir el saber, el creer y el obrar. Muchas verdades religiosas pueden ser adquiridas por la razón y se debe procurar que el alumno las descubra por sí mismo o que logre su evidencia racional; pero otras, en cuanto superan la capacidad cognoscitiva del hombre, son objeto de fe, y como tales hay que aceptarlas con sumisión, con humildad. De ahí que en la enseñanza de los dogmas el método activo no puede tener un sentido de libre interpretación, ni de querer llegar a la evidencia, porque esto es contradictorio. La actividad del alumno en este caso extremo puede consistir en que se enfrente directamente con los textos sagrados y en que asimile sus enseñanzas, haciendo resúmenes escritos de los mismos y comentarios que debe someter al superior criterio de su maestro. Los textos evangélicos, por ejemplo, se prestan además a relacionarlos con conocimientos históricos y geográficos que permiten, desde el dibujo de mapas de Tierra Santa, hasta la construcción de maquetas, dramatizaciones, etc.... Pero como la educación religiosa no consiste sólo en proporcionar al discípulo unos conocimientos, ni siquiera en que llegue a creer en unos dogmas, con ser todo esto indispensable, pues la fe debe testimoniarse con obras, se comprende fácilmente la necesidad del método activo. Porque el hacer sólo se aprende haciendo. Y la religiosidad ha de ser vivida; debe traducirse en actos específicos de culto, además de ser el alma de toda la conducta moral. Nada más a propósito que la Liturgia para hacer activa la enseñanza religiosa.

3. Creo que los cuestionarios que actualmente se

le imponen al maestro no son obstáculo para la implantación del método activo. Aunque se le impongan unos cuestionarios, la manera de realizar la labor escolar es suya personal. Con esos cuestionarios se puede hacer una magnífica escuela activa, y puede ser una escuela rutinaria y anticuada. Depende del maestro. Si los cuestionarios son excesivos, favorecen el empleo exclusivo del método didáctico, que, como ya he dicho, ahorra tiempo en aprender. También el tipo de examen o la manera de comprobar el rendimiento influyen mucho en que la enseñanza sea verbalista y memorista, o que atienda a desarrollar

las facultades del alumno más que a almacenar conocimientos. Por otra parte, los cuestionarios no son el programa, y el maestro debe planear para cada curso y para cada jornada escolar la labor que puede y debe realizar, sin que mecanice la enseñanza, ni la ahogue con un horario rígido que prescinda de la actitud psicológica de los discípulos. No olvidemos nunca que no debe ser el alumno para la escuela, sino la escuela para el alumno.

ANSELMO ROMERO MARÍN.
Catedrático de la Universidad de Madrid.

Estructura social y coste de la enseñanza

NIVELES SOCIOECONÓMICOS.

La estructura en que cristaliza una determinada sociedad es fruto de su propia tradición, de su peculiar historia. Captar su realidad en un momento concreto no es tarea fácil y se presta, lógicamente, a múltiples interpretaciones. Máxime cuando tal estructura, manifestada en estratos o clases diferenciadas, se encuentra en permanente evolución.

Nos importa, sin embargo, hacer el intento por lo que respecta a la sociedad española, con vistas a las consecuencias que para la educación puedan derivarse de esta caracterización socioeconómica.

En nuestro análisis no ha de buscarse un riguroso estudio teórico de la clase social, cuyo concepto no es demasiado preciso. Bastará recordar que, para Weber, los tres elementos que la constituyen son: la posesión de medios económicos, el nivel de vida y el modo de vida. Además, una serie de prácticas y de instituciones, que se materializan en símbolos, dan a la clase social su realidad objetiva. Sin duda, el volumen de ingresos es el factor que, cuantitativa y cualitativamente, condiciona los otros dos. Y sabemos que en este último las fuentes de renta de una persona son únicamente dos: la posesión de propiedad y el trabajo.

Tras estas brevísimas consideraciones generales, podemos reducir a los tres escalones límites siguientes las posibles situaciones socioeconómicas admisibles, dado un determinado volumen de ingresos:

- 1) Aquel que sólo permita la mesa subsistencia.
- 2) Aquel que suponga un mínimo de confortabilidad y decoro.
- 3) Aquel que permita no sólo la cobertura amplia de las necesidades vitales, sino también de las complementarias.

A cada uno de estos enunciados corresponde, más o menos cercanamente, la clasificación de la sociedad en tres clases sociales, alta, media y baja. Hemos aludido antes a la influencia de otros factores—no inmediatamente relacionados con los ingresos—en la delimitación del concepto de clase social. Esta es la razón por la cual hayamos de buscar, en la

dinámica vida social, un mayor número de niveles o estratos en los que se inserte la población activa española y la inactiva que de ella depende.

Utilizaremos cinco distintos niveles, anticipando al lector que en ellos no hemos pretendido agrupar a todas las profesiones, sino a aquellas que nos han parecido más significativas, dentro del respectivo nivel. Tiene, por tanto, carácter enunciativo, y en muy concretos casos habrían de hacerse determinadas reservas, que hemos omitido advertidamente.

Primer nivel. Está integrado por:

- Profesionales de gran prestigio (ingenieros, abogados, arquitectos, médicos, farmacéuticos y otros).
- Altos funcionarios de la Administración (Ministros, Subsecretarios, Gobernadores, Alcaldes de grandes capitales).
- Agentes de Bolsa, Registradores, Notarios de capitales.
- Directores, Delegados gerentes y Consejeros de grandes sociedades anónimas.
- Almirantes y Generales de los Ejércitos.
- Títulos nobiliarios con potencia económica.
- Grandes terratenientes. Banqueros.
- Artistas, incluidos algunos profesionales del deporte, muy famosos.

Segundo nivel.

- Profesionales, con prestigio, pero no tan famosos como los del nivel anterior.
- Jefes de los distintos Cuerpos de la Administración pública y de los Organismos autónomos.
- Secretarios judiciales y de Ayuntamientos importantes.
- Jefes del Ejército.
- Empresarios de la industria y de la agricultura.
- Altos cargos administrativos y técnicos de la empresa privada.
- Pintores, escritores, músicos y otros artistas prestigiosos.
- Catedráticos.

Tercer nivel.

- Técnicos especialistas titulados de carreras medias (ayudantes, peritos, etc.).
- Empleados administrativos y técnicos importantes de la empresa privada.