

estudios

Valores pedagógicos del arte en los niños (*)

I

Lo que pudiéramos definir como arte infantil presenta indudables encantos, máxime cuando se trata de dibujo y pintura; pero este hecho no ha de deslumbrarnos. El estimular entre los niños unas manifestaciones artísticas que, espontáneamente producidas, no rebasarían determinados límites y aspectos, puede resultar un arma de dos filos. La exposición iberoamericana de arte infantil que hemos tenido ocasión de admirar este invierno en Madrid —ocasión rara, por no decir única, con tales características de abundancia, variedad y calidad— nos ha enseñado muchas cosas. No las olvidemos, según suele acontecer, ni permitamos que en lugar de sernos beneficiosas nos hagan caer en errores lamentables.

Especialmente me interesa este aspecto negativo; quisiera atraer la atención de mis colegas sobre unos principios que, de fecundos, pueden trocarse en perjudiciales. Los problemas de la educación son de tal naturaleza que siempre y simultáneamente cabe dentro de la posible la siguiente observación contradictoria: se estudian poco y se estudian demasiado. De hecho, a la infancia con frecuencia se la somete a experimentos y cambios que, en caso de error, y éstos son frecuentes, sólo los niños son los que los pagan. Téngase en cuenta que las grandes innovaciones educativas afectan cuando menos a una generación.

Aun sabiendo de sobra que me dirijo a gente del oficio, *enterada*, no puedo excusarme el prevenir contra determinadas aventuras. Hasta no ha mucho cundía la tendencia a ocultarles a los niños cantidad de aclaraciones "no aptas". Se prefería callar, correr el riesgo de que la *iniciación* les llegara de fuentes extrañas e irresponsables. Hoy se ensaya la teoría de que, "con toda naturalidad", al niño no se le debe ocultar nada: noticias que tarde o temprano acabará por conocer y, la mayoría de las veces, fuera de los cauces de lo metódico. Antaño a los niños se les decía que eran unos mocosos, que no debían mezclarse en los asuntos de las personas mayores, que todo se lo debían a sus padres, y otras normas por el estilo. Hoy, en ciertos países —el hábito va contagián-

(*) En nuestro número 91 (2.ª quincena de enero 1959), páginas 29-30, publicábamos un "Tema propuesto" titulado "Pintura infantil", original de Carlo Galli, en el que se planteaba el interesante problema de la educación artística del niño. Como continuación del tema, insertamos en estas columnas un trabajo de don Eduardo Chicharro Briones, profesor de Pedagogía del Dibujo en la Escuela de Bellas Artes de Madrid, al que seguirán otros en los que se estudiarán las perspectivas del arte infantil en la enseñanza, cuestión puesta de actualidad por las varias Exposiciones celebradas recientemente en Madrid.

dose— la obsesiva cantilena de los "derechos del hombre" parece trascender también a unos supuestos derechos del niño, y lo malo es que tales derechos se le dejan presumir o se le comunican abiertamente, con lo que el niño, en efecto, cesa de ser niño para transformarse en un verdadero *adulto pequeño*, en un "ciudadano" más. De tan singulares prácticas viene cosechándose el fruto: en Estados Unidos un chiquillo de ocho o nueve años mata de un pistoletazo a su padre porque le negó el dinero para ir al cine, mientras otro, aproximadamente de la misma edad, suprime a sus progenitores porque, según pudo aclarar más tarde, "estaba harto de ellos". En Inglaterra una colegiala sofoca con una almohada a una criatura de pocos meses porque no aguantaba oír sus llantos. En los países escandinavos, donde la educación sexual se practica sin trabas y desde edad temprana, los casos de inadaptación neurótica, sobre todo de la juventud femenina —entre los quince y dieciocho años—, constituyen un grave problema frente al cual las autoridades no saben bien qué partido tomar. Adelantándonos un poco más en la edad, todos conocemos el aterrador índice de delincuencia alcanzado por la juventud norteamericana, sobre todo de las grandes aglomeraciones ciudadanas; y la oleada del típico gamberrismo de los Teddy boys ingleses reviste caracteres específicos que no pueden por menos de alarmar a psicólogos y sociólogos. El ritmo acelerado de la vida, la llamada angustia vital, la conmoción causada por las dos últimas grandes guerras, la mecanización y riqueza de medios en que se mueve hoy la existencia, el desfallecimiento de los hasta ahora considerados como valores eternos, la depauperación de la fe religiosa, la crisis por la que atraviesa el vínculo matrimonial con los confusos derechos que la esposa pretende ventilar, la necesidad de que las madres trabajen fuera de sus hogares para alcanzar un nivel de vida cuyo coste no sabemos hasta dónde pueda hallar una compensación, son todos ellos factores que influyen, bien por presiones inevitables, bien por simple mimetismo, en la formación infantil y su mentalidad. No obstante, muchas de estas nefastas condiciones se deben a los radicales cambios introducidos en la educación infantil; mejor aún, en el concepto que de la misma se tiene en los países más avanzados. En uno de los últimos congresos de educadores tenidos en Norteamérica, una de las principales determinaciones alcanzadas fué la de cursar una comunicación a los padres de familia que podía compendiarse en las siguientes palabras: Señores, hemos de reconocer que unos y otros nos hemos equivocado.

Cifándonos al campo metodológico del dibujo, poseemos los suficientes datos y convicción de que, a pesar de las múltiples innovaciones intentadas, los métodos empleados en los medios escolares de casi todo el mundo han prosperado muy poco. A veces, retrogradado. El día ya lejano en que se desterró el uso de la lámina-modelo, muchos creyeron que se acababa de realizar un descubrimiento sorprendente. Hoy ha quedado palpablemente demostrado que la

lámina puede tener un amplio y excelente aprovechamiento en múltiples casos y resultar a veces insustituible. No es el caso de buscarle aquí fallos al empleo del modelo corpóreo, con el que se pretendió sustituir la lámina; lo que me interesa es evidenciar cómo, con incomprensible frecuencia, las reformas llevan implícitos principios extremistas: a todo o nada; máxime que en psicología y en otras materias y circunstancias puede darse por cierta, pero que en cuestiones de educación no halla cabida.

Reclamaremos la atención de nuestros lectores sobre dos extremos que estimo de fundamental interés. Son de naturaleza dispar, y nos servirán de preámbulo. Se trata del sentido, en sus más alejadas consecuencias, de las tendencias revolucionarias pictóricas; y, por otro lado, de la exaltación del *automatismo* en la enseñanza. Comencemos por éste. Su exégesis alcanza dos aspectos: lo que alguien ha querido distinguir con el nombre de autoeducación, y que yo llamaría más bien autoenseñanza, y el principio de una explotación de los impulsos naturales—no poco instintivos y subconscientes— que confieren al ser, físico y mental, la virtud de resolver espontánea, automáticamente, las exigencias que entraña la aclimatación, comprensión y aprendizaje de cualquier cosa, por muy especialmente “teórica” que sea la materia.

Ambos principios nos aconsejarían dirigirnos de lleno a una educación desprovista de explicaciones, nociones, datos de todo aquello que puede entenderse por teoría, sustituyéndolo por la actividad del propio niño a través de múltiples aplicaciones que yo clasificaría como *evolutivas*. Los sistemas preconizados por los ya antenómicos Pestalozzi y Montessori nos enseñan que, a la par de los organismos vivos, los niños cumplen su desarrollo principalmente a favor del ambiente y que su capacidad de asimilación se halla en proporción directa con lo que ellos mismos hacen y no con lo que se les explica. Por supuesto, en ese hacer o quehacer tiene que existir interés, voluntad y goce por parte del niño, mientras esas “explicaciones” a las que nos referíamos no necesariamente han de entenderse como *enseñanzas*, pues la enseñanza adquiriría aquí el sentido del resultado propuesto o, en todo caso, de una guía. Llegaríamos a compendiar mediante expresión paradigmática: conductas y guía, o guía de la conducta, o también conductas orientadas. Lo que en psicología se entiende concisamente por una *conducta* es justo lo que pretendemos expresar. El hecho de que el niño se vea sujeto a presiones por parte de una enseñanza lógica e ideológica, apuntalada en el dato cultural, y aun su forma de corresponder, no constituyen en modo alguno una conducta. Verdaderas e ideales conductas podrían estimarse en cambio aquellas del niño que, colocado frente a un tablero con casillas diversificadas, espontáneamente engasta en el mismo las correspondientes piezas, del que selecciona, alterna o dispone en sucesión fichas coloreadas, que usa un lápiz, recorta papel, viste muñecos, siembra, riega y poda plantas, describe, inventa, mimetiza o representa, danza rítmicamente, canta, completa frases, etc.

Mucho se ha adelantado en este sentido. Particularmente en los jardines de infancia o casas de párvulos

los métodos pedagógicos han abandonado la antigua apatía, la desorientación y también la enseñanza basada en la explicación oral, para ir introduciendo paulatinamente al niño en un ambiente de actividades que pudiéramos llamar condicionadas; o sea, naturales, sí, pero enfocadas hacia todos aquellos objetivos que más parecen aproximarse a la forma óptima. Inclusive cuando el niño inicia sus estudios de enseñanza primaria existe cierta tendencia a conceder un sentido más propiamente práctico, que no teórico, a las varias disciplinas. Múltiples veces he tocado tan interesante y vital tema didáctico, y aquí no puedo por menos de hacer una breve alusión. La palabra “asignatura”, según la concebimos en España, expresa bien a las claras la referida idea. La asignatura es la reproducción, en pequeño, de una ciencia, de su correspondiente ciencia; mas como quiera que ninguna ciencia puede compendiarse, al niño se le facilitan no ya rudimentos (los cuales habrían de ser en tal caso unos elementos preparatorios), sino datos y noticias que, por presentarse aislados y necesariamente incompletos, al pequeño se le hacen extraños, ajenos a los impulsos que en ese momento le dominan, y al verse obligado a retenerlos y mal comprenderlos se le indigestan y se erigen frente a él bajo el aspecto de una odiosa coalición de fuerzas enemigas. El más ingenioso y hábil de los maestros se las verá y se las deseará en sus intentos, por lo general baldíos, de introducir un mínimo de amenidad en sus exposiciones doctrinales; el pobre niño, por mucho que se esfuerce, por mucha imaginación que ponga en la tarea, no logrará la apetecible comunión entre las aptitudes propias de su edad y una materia que no sale de él, que no puede recrear él mismo con sus manos o sus ideas, materia en la que todo principio de automatismo únicamente alcanzará a abrirse paso tras improbos esfuerzos de acomodación y con lentitud exasperante.

En la actualidad, por fortuna, las elementales nociones de la escritura-lectura, el número-medida, la forma geométrica, los sentidos primordiales de igualdad, disparidad, categoría, orden y agrupación, con las sensaciones sustantivo-adjetivas de tamaño, forma, color, etc., se consiguen por medios especialmente empíricos, bajo la gran máxima de que el niño no debe *recibir*, sino antes bien *dar*. Situado el niño en el ambiente propicio, se le proveerá de los medios necesarios para que sea él mismo el que descubra su propio mundo. Esto significa estímulo, y no exigencia. Cuando se enfrente después con conocimientos más doctrinales, en los que, entonces sí, podrá exigirse la retención de datos y el ejercicio de un razonamiento convencional, habrá llegado a conformar automáticamente su mecanismo sensorio-mental al nuevo orden de ideas y, observación de mayor cuantía, no tendrá por qué reedificar en su mente todos aquellos datos que con palmaria insensatez se le impusieron cuando él era aún fruta en agraz. Recuerdo a este respecto las originales concepciones de un gran educador amigo mío: “No hay la menos razón—decía— para que el ingeniero haya estudiado durante su infancia matemáticas, ni el abogado o el escritor, disciplinas literarias y gramaticales; tan bien le vendrán al ingeniero su filología y su latín como al novelista el álgebra.” De hecho, los mismos efectos

formativos recabaremos del análisis gramatical que de la construcción latina, el álgebra, la clasificación botánica o el juego del ajedrez y, una vez olvidados nombres y fechas, tan insustancial vendrá a ser el conocimiento de los nombres de la casa Flavia como el de los cursos de agua que desembocan en el litoral asiático. ¡Todo y cada cosa tendremos que estudiarlos de nuevo!

II

El primer acto pedagógico es el de la mamá que acerca el niño a su pecho; el segundo podrá corresponder a la estoica actitud de permitir que la criatura se dé los primeros batacazos. El pequeño ser adquiere conocimiento del mundo que le rodea por vía experimental, y son sus sentidos, preponderantemente el táctil, los que habrán de proveer a ese conocimiento. ¿Qué habremos de enseñarle, qué explicarle y con cuál lenguaje? Toda ilustración en ese sentido, toda exposición verbal, más o menos lógica y elocuente, huelgan. Coloquemos al niño frente a aquello que creemos necesario para desarrollar sus facultades y ésa será la mejor enseñanza. La más eficiente de las maestras de párvulos resultará ser la que apenas despliegue los labios. Por demás, el adulto suele estar muy lejos de estimar en su justa medida lo que de nuestras palabras alcanza a captar un niño. A semejanza de un pequeño can, el retoño humano interpreta mejor el mudo lenguaje de los ojos y ademanes que la palabra.

La práctica del dibujo reviste en los niños características propias, en muy pocos aspectos equiparables a las del que produce el adulto cultivado, o sea el artista plástico y el dibujante profesional. Compleja, no poco oscura, se nos aparece la naturaleza de móviles que impulsan al niño a dibujar; más analizables resultan las fuerzas y emociones que guían su mano. No obstante, así por encima, podemos advertir tres hechos fundamentales: mimetismo, acto gráfico, plasmación reproductora. De un sentido propiamente artístico, creador, en cuanto esto tiene de consciente, apenas si se puede hablar; otros fenómenos, rítmicos, ornamentales, jamás quedan excluidos, aunque sin constituir parte de lo esencial. Lo que decimos *mimetismo* hace alusión a ese ancestral y social fenómeno de la imitación (socius, panurgismo, acatamiento de caudillaje, etc.); el niño ve escribir, dibujar, pintar a los mayores, ve por doquier grabados e ilustraciones, representación pintada... y, una vez en posesión de un lápiz, se afana primero por emborronar y garabatear el papel (puede ser ya embrionaria alusión a algo tal vez sumamente confuso, acaso abstracto, indeterminado), luego por representar imágenes visuales. He aquí la participación del acto imitativo. La *función gráfica*—tan típica del dibujo, el grafismo—no merece particular noticia, de no ser más tarde y en aclaración de hechos inherentes al traslado y al trazo. Entre las bien definidas formas de expresión de que dispone el ser humano (lenguaje, mímica...), dos de ellas se nos aparecen como dotadas de naturaleza espontánea: la plasmación corpórea y la bidimensional; pero mientras la plasmación corpórea, siempre que no la limitemos concre-

tamente al modelado o talla, abarca un campo ilimitado; la pintura puede reducirse fácilmente al hecho gráfico, o sea, al dibujo. Más interesante parece ser el tercer móvil citado, la *apetencia representativa*: el niño pretenderá ante todo representar cosas. En esto, aparte el natural y ya aludido goce por el grafismo (ver aparecer en el papel signos), existe la fundamental necesidad de crear *dobles*. El doble es un retrato, una efigie de la persona, determinada o indeterminada, de dioses, entes varios de función mágica (fetiches) y, en general, la representación de cualquier cosa. El principio, que entre los pueblos primitivos poseía una efectividad absoluta (prácticas mágicas y religiosas), subsiste hoy en los niños como una de sus expresiones más típicas. El principio del doble posee raíces estrechamente entroncadas con el *símbolo*. Para el adulto esto perdura claramente evidenciado en lo religioso, en lo amatorio y en otras representaciones de idealización. Entre las deformaciones tiene este origen, o guarda con ello relación el fetichismo erótico. Los grabados galantes, la pornografía gráfica, así como cualquier otro objeto llamado a provocar la excitación por la vista, pertenece también al grupo. Especialmente elocuentes en tal sentido son los dibujos lúbricos que el adulto no cultivado traza en las paredes de retretes y otros apartados lugares. La conexión de estos hechos se pone de manifiesto cuando comparamos las siguientes formas de dibujo: lúbrico del adulto civilizado pero no cultivado en el dibujo; arte psicopático; salvajes; grandes primitivos; dibujo infantil.

El dibujo se revela como dividido en dos fundamentales aspectos, cuyos caracteres no pueden dejar lugar a dudas: el que pudiera llamarse espontáneo y el cultivado. En su forma espontánea el dibujo representa un fenómeno perfectamente consustancial al hombre; esta modalidad ha de entenderse, pues, como una actividad autónoma, y aun autóctona. La otra forma, la cultivada, es un producto de civilización, una consecuencia de adaptaciones más o menos convencionales; y asimismo, o sea fuera de lo que con amplia denominación llamaremos dibujo aplicado, puede alcanzar las más excelsas expresiones del arte. Con todo, ello no quiere decir que la forma espontánea no dé lugar a arte. Es más, las manifestaciones espontáneas prácticamente llevan implícita la condición artística, la cual podrá medirse según una escala cualitativa, de cuyo valor, sin embargo, no dependerá esta condición. Por el contrario, las modalidades del dibujo cultivado se encauzarán hacia el gran arte; mas esto de ninguna manera será prerrogativa ni condición inexcusable para el dibujo cultivado; y es curioso observar que, en éste, sí, su naturaleza artística quedará supeditada precisamente a su calidad.

Se infiere que de las formas espontáneas puede pasarse sin transición perceptible a las cultivadas artísticas y que, así, pues, unos resultados estéticos (si no precisamente las condiciones artísticas genésicas) los hallaremos ya desde los primeros balbuceos gráficos del niño y en toda otra producción primordial. A estas observaciones conviene agregar la de que cualquier concepción perteneciente al grupo hallará, en su misma razón de ser, los elementos necesarios para su expresión material, mientras tal no

ocurrirá con el dibujo no-espontáneo (cultivado), el cual encontrará precisamente sus mayores dificultades en los medios expresivos.

Constituye un error el querer conjuntar el dibujo infantil con la propia pintura de los niños, y no tanto porque resulten dos cosas distintas, sino por cuanto, de esta manera, se nos representa un implícito entendimiento de conceder a tales productos el título de arte. El reconocer valores artísticos en las referidas manifestaciones, según ya hemos advertido, así como en la de los otros primitivos, de ninguna manera quiere decir que dichas formas alcancen las características del verdadero arte, aun cuando nada nos impida incluirlas en una historia del arte. Lo que sí interesa es llamar la atención sobre un hecho: el dibujo infantil —y no la pintura— posee caracteres propios; cualquier niño en cualquier latitud y época se desenvolverá a través de un proceso universalmente similar. La correspondiente pintura resulta una extensión del dibujo en los niños y, cuando no, ello querrá decir que presiones exteriores habrán hecho de esa pintura una manifestación adulterada, parcial o totalmente. Lo que ocurre es que, particularmente hoy, no podemos evitar el descubrimiento de notables puntos de contacto entre la producción pictórica infantil y la de no pocas formas del vanguardismo actual. El niño concibe y ejecuta mediante un proceso óptico-mental absolutamente nemónico. Este hecho, unido a la carencia de cualquier forma de oficio, da por resultado modalidades expresivas que no podemos calificar sino de *expresionistas*, pese a la redundancia. El arte de vanguardia nace precisamente del expresionismo y, en muchas ocasiones, sigue perseverando en su práctica. A ello hemos de añadir las tendencias infantilizantes, *naïves*, primitivizantes, aparecidas en lo que va de siglo, y también otros factores como: el desprecio por el "oficio", la exaltación del automatismo, la libertad anárquica, etc. Tal es la razón de que podamos ver en la pintura infantil unos valores ficticios que, en todo caso, sólo conservarán cierta autenticidad en el dibujo. Pero nuestra estimación, admiración y euforia alcanzadas por el descubrimiento, de ningún modo han de autorizarnos a preconizar alegremente una enseñanza de la pintura entre los niños.

III

El mundo de hoy atraviesa por una crisis cuyo mayor exponente sintomático es acaso una fiebre de independencia. Y lo malo es que semejante excitación tergiversa principios y, de verdadero credo ideológico, pasa a ser clamor y algarabía. Bajo la penuria de auténticos ideales recurrimos a mitos: libertad, renovación, tecnocracia... Uno de estos anhelos resolutivos se pretende endosárselo al arte. Se estima que mediante su divulgación y vulgarización el alma del hombre mejorará. Hay quien ha pensado, inclusive, en enseñar a los niños cultura artística, desde luego clásica, para así encauzarlos hacia una vida espiritual más depurada. Mientras tanto, corremos el peligro de que a los niños se les enseñe a pintar en las escuelas elementales. Una idea tan descabellada es pareja a aquella otra de que todo el

mundo debería pintar, ideal preconizado por Churchill.

El engaño con respecto a la pintura y los niños no es difícil de explicar: primero, el hecho de que la pintura sea la sola manifestación artística que pueda darse en la infancia en forma espontánea y, diríamos, con cierta fisonomía exhaustiva; segundo, las ya apuntadas coincidencias con la pintura vanguardista. En la exposición iberoamericana que indirectamente inspira las presentes notas tal vez sea ésta la observación más inmediata. De hecho, todos hemos podido admirar allí ciertas expresiones pictóricas de aquellos pequeños artistas; sin hacer referencia a algunos especímenes debidos a ingerencias no sé hasta qué punto justificables, como los que figuraban en la aportación del Brasil, puedo citar cuatro obritas realmente deliciosas ejecutadas bajo la sin duda muy inteligente guía del portugués señor Correya.

Sin embargo, la condición que reconocemos a dicha pintura, como única expresión cabal de arte entre los niños, no se debe a la pintura misma, sino al dibujo. Aclaremos de paso que la precocidad musical no es nunca de tipo espontáneo y realmente infantil. Los niños componen, interpretan y dirigen sujetos a una preparación y según normas absolutamente iguales a las del adulto; lo mismo ocurre con otras precocidades del cálculo: matemáticas, ajedrez...

En un mundo didáctico en el que se condujese a los niños por un camino de exclusiva actividad propia y voluntaria, la enseñanza de la pintura no representaría sino una de las múltiples expresiones posibles. Ni la pintura puede añadirle nada a otras manifestaciones ni nada le añadirá al propio dibujo. Incluso una supuesta educación cromática supondría resultados formativos tan específicos y delimitados que jamás justificarían el tiempo que se les dedicase. Todo lo contrario podemos afirmar del dibujo, cuya práctica fomentará: retentiva visual, sentido de observación, ejercicio de recursos resolutivos, imaginación, transferencia —cuando no sublimación— de complejos, plasmación de ensañaciones, y otras aptitudes tangenciales, como pudieran ser el orden, la pulcritud, soltura y habilidad manuales. Pero la fundamental condición del dibujo infantil es la de constituir uno de los más directos y efectivos vehículos para la transformación del primigenio sentido táctil en sentido visual. La imagen mental es la base del mecanismo cognoscitivo y racional, y está formada en su mayor parte de imágenes ópticas.

El dibujo infantil es una actividad que se realiza por medios nemónicos. Aun cuando se les coloque delante a los niños una lámina para copiarla o para que en ella se inspiren, la representación que de la misma hacen lo será de memoria. El factor memoria representa en toda clase de dibujo, siempre que éste sea representativo (no ornamental abstracto), y aun cuando se trate de las formas del figurativismo cultivado, un fenómeno que conviene dilucidar. Hasta la copia más realista y fiel de un original requiere un mínimo de memoria; la facultad de la retentiva visual se hace inexcusable no sea más que durante ese breve recorrido del ojo desde el objeto visualizado hasta el papel. El dibujante experimentado poseerá la facultad de retener del fragmento recogido en cada mirada un compendio más o menos com-

pleto de la estructura. El niño —que no necesita hacer esto— también retiene un compendio de sensaciones morfológicas. Quien en cambio necesitará regresar reiteradamente al detalle perseguido será el neófito del dibujo cultivado. En el traslado se verifica también a veces un trabajo de deformación. En realidad, síntesis y deformación puede darse notablemente acentuadas, originando entre otros resultados las visiones impresionista y expresionista. El dibujo infantil no admite impresionismo, toda vez que por su propia naturaleza es eminentemente de sentido táctil y, por lo tanto, *linealista*; pero posee

la propiedad de síntesis, no menos que la del referido expresionismo. Con esto alcanzamos cuatro aspectos fundamentales del dibujo infantil: sintético, linealista, expresionista, nemónico. Aun cuando revestidas de diferente expresión exterior, otro tanto podríamos establecer para las formas más primitivas del dibujo y la pintura; valgan como prototipo las representaciones de Altamira.

EDUARDO CHICHARRO BRIONES.
Profesor de Pedagogía del Dibujo en la Escuela de Bellas Artes de Madrid.

Un ensayo experimental

Con mucho acierto dice una sentencia popular que "del dicho al hecho hay un gran trecho", y, en Pedagogía, se afirma que "una cosa es saber o aun saber hacer y otra hacer propiamente dicho o realizar", pues los problemas escolares son siempre "casos concretos" o varían en su composición, aun cuando lleven el mismo nombre, y la "enseñanza de cualquier materia se reduce prácticamente a una toma de posición, a una acomodación, a una decisión a la vista del tema, de las exigencias, de las condiciones de los alumnos y de las dificultades" (1).

Además, es evidente que el pedagogo teórico y el pedagogo técnico trabajan, en último término, para mejorar las realizaciones escolares o pierden el tiempo lastimosamente, así como que por encima de toda opinión está la verdad objetivamente comprobada y que los resultados estadísticos de la práctica pedagógica son igualmente un factor indispensable para precisar el valor de las ideas o normas reguladoras del funcionamiento de la escuela primaria. Por ello, aunque no nos esté permitido apartarnos de los preceptos legales y sólo podamos ensayar aquellas técnicas cuya excelencia o, al menos, cuya inocuidad podamos garantizar, queremos referir un modesto ensayo experimental realizado con el fin de apreciar las posibilidades reales de la enseñanza agrícola en la escuela primaria y el valor eficiente de nuestras orientaciones didácticas, sin olvidar que la certidumbre total está excluida definitivamente en las investigaciones pedagógicas y adoptando la única postura verdaderamente científica, consistente "en esforzarse por perfeccionar los métodos mediante una crítica leal y una labor constante" (2).

Así, acometimos la empresa partiendo de cierta idea preconcebida o hipótesis lógica, referente a la necesidad de orientar bien a los maestros que prestan servicio activo actualmente, y pensando no sólo en el amplio margen que debe dejarse a su iniciativa, a sus procedimientos y a sus recursos, sino también en el carácter de experimentación señalado (en los Cuestionarios oficiales) al contenido y a las reglas metodológicas, obligatorias en todas las escuelas públicas y normativas en las privadas, para la

enseñanza de la Agricultura. Igualmente atendimos al ineludible cometido profesional que tenemos asignado, como Inspector de Enseñanza Primaria (en los artículos 39 y 40 de la Ley de Educación vigente), referente a examinar cada año los resultados, expresados estadísticamente, para proponer, en su caso, las modificaciones más convenientes o para estimular al profesorado sin menoscabo de la labor fundamental de la Escuela. En consecuencia, al hacernos cargo de la Tercera Zona masculina, en la provincia de Huesca (partidos judiciales de Barbastro y Benabarre), comenzamos pulsando la opinión que merecía a los maestros su propia capacitación para la enseñanza agrícola, su criterio personal respecto al contenido docente preceptivo y su parecer acerca de las posibilidades o inconvenientes existentes en la localidad para la implantación del Coto Escolar de Previsión, caso de no haberse efectuado, o para mejorar su cometido didáctico, si funcionaba ya, formulando una encuesta escrita, integrada por varias preguntas, a cuantos prestaban servicio activo en el partido judicial de Barbastro (donde funcionaban un Grupo Escolar, dos Escuelas Graduadas completas y varias Unitarias de niñas, que sumaban el total de cincuenta y una clases). Seguidamente procuramos ponernos en contacto personal con el Secretario provincial del Instituto Nacional de Previsión, con las autoridades locales y con todos los Maestros Nacionales de la referida Zona, tras de lo cual convocamos una reunión para cuantos vieran posible crear la mencionada institución pedagógica y quisieran asistir voluntariamente (que se celebró en Monzón con miras a recoger iniciativas fecundas o a conocer lo necesario para impulsarla por rumbos verdaderamente progresivos y algunos factores variables fundamentales para proyectar científicamente el aludido ensayo experimental.

Al comenzar el curso escolar 1956-1957, guiados por ese conocimiento general y por la experiencia adquirida con nuestras actuaciones prácticas en Caspe, dimos normas concretas para que se realizara un estudio detallado de la vida local disponiendo, también, la presentación de los trabajos correspondientes a la exposición comarcal de fin de curso que se celebraría en Barbastro, a fin de poder conocer mejor otros datos interesantes y a efectuar observaciones comparativas. Mientras tanto (cumpliendo con lo dispuesto en el apartado quinto del artículo 82 de la Ley de Educación Primaria), giramos las visitas

(1) Muñoz Alonso, Adolfo: *Didáctica en acción*. "Servicio". Madrid, 13 de febrero 1952.

(2) Reymond, Buyse: *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona. Ed. Labor, 1937, pág. 417.