

sexos. Los niños son más objetivos, y en cambio las niñas son más subjetivas y personales que antes.

Toda esta dispersión plantea, como es natural, un problema dificultoso desde el punto de vista del pedagogo. Su acción ahora ha de ser más amplia, más en masa, podríamos decir. Pero, para que sea verdaderamente eficaz, ha de atender a esas diferencias que se establecen entre los educandos.

¿Cuál es el secreto del buen pedagogo? Permítanme apelar a una analogía con lo que ocurre en el tratamiento sicoterapéutico. El secreto de la cura se halla en la transferencia. El neurótico revive ante el médico una serie de situaciones infantiles traumatizantes que deformaron su personalidad. Este "volver a vivir" esos traumas, permite enderezar el curso de la vida síquica alterada del neurótico. Existe en esta situación un factor esencial: la presencia del sicoterapeuta. Tal presencia, para ser eficaz, tiene que apo-

yarse en una misteriosa fórmula de presencia y ausencia. La presencia excesiva conforma el proceso síquico del enfermo tanto que amenaza con deformarlo; por eso ha de estar mediatizada por una presencia espiritual, por un estimular, conducir y dejar crecer. Esta misma cualidad ha de tener el buen pedagogo, ha de montar de tal suerte las líneas de su tarea, que puedan éstas tenerse aun en su ausencia. Para ello es necesario que sepa situarse siempre "in medias res", es decir, que tanto desde el punto de vista intelectual como personal, consiga que el niño encuentre su propio "centro". Un centro en el que los conocimientos no se inventarían, sino que son capaces de encontrar nuevas formas, es decir, de inventar. Un centro donde la personalidad sepa también hacer florecer sus vectores, es decir, madurar en torno a él. A ese centro personal, en otro tiempo, menos técnico y secularizado, se le daba un nombre: el alma.

JUAN JOSÉ LÓPEZ-IBOR.

Programas de las escuelas unitarias completas (*)

PROBLEMAS GENERALES QUE PLANTEAN LA PLURALIDAD DE PROGRAMAS Y LA UNICIDAD DE MAESTRO.

Pluralidad de programas y unicidad de maestro, ¿es peculiar de la escuela unitaria este binomio? Se requiere para contestar algún esclarecimiento.

La escuela unitaria completa cuenta con un solo maestro, a cargo de niños de distintas edades y niveles culturales. En cambio, la escuela graduada está integrada por varios maestros, colaboradores en una obra común, que ejercen su función educativa sobre grupos relativamente homogéneos de alumnos. Desde el punto de vista magistral, la escuela graduada viene a comportarse toda ella como una gran escuela unitaria, puesto que tiene que haber unidad didáctica para que exista de veras escuela graduada. Lo denuncia el hecho de que la multiplicidad de maestros y grados constituye una sola escuela, un todo singular. Hay unidad magistral en la graduada como en la unitaria, ya que se solicita de los maestros de aquella que actúen como uno solo. Con el riesgo de perderse en la primera esa unidad de acción, mientras que se da necesariamente en la otra, en la de maestro único.

Si se mira a los alumnos, echamos de ver que también por este lado la escuela unitaria y la escuela graduada se aproximan. Hay que clasificarlos desde el punto de vista pedagógico y agruparlos. En loca-

les por separado con un maestro al frente de cada grupo, si se trata de una escuela graduada. Todos los grupos en una misma aula y con un solo maestro, si unitaria. Pero también ésta connota diferenciación interna en grados, como aquella. Sólo que, si la diferenciación en grupos homogéneos postula diferenciación de programas, habrá de profesar varios el maestro de la escuela unitaria. Mas tampoco es del todo exacto que a cada maestro de la escuela graduada corresponda desarrollar un solo programa. Si bien se mira, las diferencias individuales de los alumnos imponen multiplicidad de programas dentro de cada grupo.

Se llega a la curiosa paradoja de hacer hincapié al pretender definir la escuela unitaria en la vigencia del principio operativo de graduación interna, es decir, en lo que tiene de identificable con la graduada; y al referirnos a la escuela graduada, de resaltar la acción unitaria del conjunto de grados, esto es, lo que tiene de unitaria. La escuela unitaria se contrapone a la escuela graduada por verse más lograda la unidad magistral y menos perfecta la homogeneidad del alumnado.

Si la escuela unitaria y la escuela graduada vienen a ser la misma cosa, diremos que no hay diferencia de naturaleza entre ellas, sino accidental. Son maneras semejantes de llevar a cabo un mismo objetivo, el de educación de la infancia. Queda contestada en sentido negativo la pregunta de si es peculiar de la escuela unitaria completa el binomio de pluralidad de programas y unicidad de maestro, aunque hayamos de hacernos cargo de que en la práctica así ocurre.

Todavía más. Como la distinción entre escuela unitaria y escuela graduada es sólo operativa, no esencial, es claro que no reclama contenidos programáticos distintos. Más estriba en diferencias de método que de contenido. Los mismos de las escuelas graduadas, que son los tenidos más en cuenta al im-

(*) *Resumen de algunas de las lecciones profesadas a becarios hispanoamericanos de la Unesco en el Curso sobre organización de escuelas unitarias completas celebrado en Madrid (enero-abril 1960).*

plantarlos con carácter nacional, deben servir *mutatis mutandi* para las escuelas unitarias.

Por lo pronto, parece forzoso pensar que esa adaptación consista en reducir los ideales programáticos. A mayores limitaciones educativas, menor laboreo cabe esperar de bienes culturales.

Late en esta manera de pensar la creencia de que la escuela unitaria es respecto de la graduada lo que el taller artesano comparado con la gran fábrica. En ésta, el principio de división del trabajo, la especialización individuada en operarios distintos hace el milagro de multiplicar la producción. Pero olvidan muchos que el trabajo de artesanía revela la presencia de un artista, que producirá menos, sí, pero con un alma, con una impronta que no posee la producción en serie. Se atisba su mayor trascendencia cuando son productos espirituales los manipulados.

Justamente labor de artesano es la misión de todo maestro que se precie de maestro. Preparar debidamente el encuentro del Yo con otros, mover la autenticidad, prender en su alma el hambre de saber, excede por modo original de la transmisión fabril de conocimientos. Especialmente la escuela unitaria está predispuesta a plasmarlo, logrando que la intensidad de su acción directa contrapesa el darse racionada a los distintos grupos de alumnos.

Si el desarrollo de programas consistiera simplemente en el traspaso de conocimientos de la mente del maestro a la del discípulo, es evidente que la escuela unitaria vería mermada sus pretensiones; pero nadie duda que además del maestro tiene a su alcance otras fuentes de conocimientos (familia, libros, prensa, radio, cine, calle, lugares de trabajo, etc.). Estimular el hábito de trabajar solo es tener al alumno bien dispuesto a servirse de todos estos factores didácticos.

La continuidad del mismo maestro durante todo su aprendizaje escolar, permite asimismo el ahorro de tanteos, de repeticiones inútiles y de saltos en el vacío, ineludibles en el otro tipo de escuela. Una ordenación anticipada de las tareas en el tiempo y una buena preparación del trabajo de cada grupo o sección son indicios seguros de eficiencia docente. Sin estas previsiones tanto arriesga la escuela unitaria el dejar los programas del curso en la mitad como la otra.

Los condicionamientos psicológicos del desarrollo programático presentan sin embargo en la escuela unitaria completa dificultades específicas. Nacen de la heterogeneidad de su alumnado.

Se da un rango amplio de edades mentales que va desde los seis y menos años hasta los catorce y quince años. Los ocho programas de estos ocho años escolares no será inexcusable trasplantarlos de la escuela graduada a la escuela unitaria. Hay que agruparlos en la misma medida que se hace con los alumnos, a menos que el maestro aplique técnicas individualizadas de enseñanza que permitan profesar todos ellos.

Existe disparidad en el número de grados admitidos. Lo tradicional, lo corriente es reagrupar esos ocho cursos en tres periodos escolares que, en la nomenclatura clásica, suelen ser llamados elemental, medio y superior. En tal caso, la conversión sería de ocho programas en tres. Si asistieran también párvulos (cuatro-seis años), habría que pensar en otro grado más, el de iniciación.

Hay quien considera todavía complicado el triple seccionamiento transversal y prefiere que el maestro tenga a la mano dos y hasta un solo programa para ser simultáneamente profesado a todos, con las adaptaciones sobre la marcha que la madurez de los alumnos requieran. En tal caso no habría de ser preferido ni el elemental ni el superior. El grado central de la escuela primaria es el grado medio, el que va de los diez a los doce años, si el rango de edades se extiende de los seis a los quince años.

Salta a la vista la improcedencia de tal solución del problema, que llevaría consigo el peligro de que ese programa medio para todos no se adaptara a ninguno de los alumnos. Si todavía quedan escuelas que ajustan sus actividades a tan precario proceder, son muchas afortunadamente las que funcionan por el más racional sistema de programas múltiples. Hay que resistir a la tentación de rebajar el número de agrupamientos programáticos. Mantener siquiera tres, aunque sean muy pocos los alumnos de la escuela que hayan de figurar en uno de ellos. De lo contrario, serían éstos los grandes sacrificados.

Las diferencias individuales presentes al maestro de la escuela unitaria son tan marcadas que no le es posible desdeñarlas. Por fuerza tiene que hacerse cargo de ellas y distribuir a los alumnos en grados, según sus afinidades sicobiológicas, si no opta, como fuera deseable, por las técnicas de trabajo individualizado. Se palpa la necesidad de atender esas diferencias de estadio evolutivo con programas de trabajo igualmente diferentes. El maestro de sección de la escuela graduada puede permitirse el atrevimiento de entregar casi todo al trabajo colectivo por tener ante sí a un grupo aproximadamente homogéneo de alumnos. La gran ventaja sobre la escuela unitaria estriba en esta posibilidad de desarrollar en común el programa prefigurado para el nivel evolutivo del alumno medio de su clase.

Ni pueden refundirse los ocho programas en uno solo por comodidad mental del que tiene la responsabilidad de aplicarlo, ni mantenerse para la enseñanza colectiva en número excesivo, dadas las dificultades para desarrollarlos.

PERSPECTIVA LÓGICA.

En el supuesto de querer refundir los programas nacionales para uso de la escuela unitaria habrán de ser tenidos en cuenta los criterios que sirvieron para elaborarlos: lógico, psicológico, social... Tendrán que ser respetados al hacer la adaptación pertinente.

Dentro del campo didáctico se satisface el criterio lógico cuando la selección y ordenación de materiales es hecha partiendo de los conocimientos más elementales de las ciencias, para llegar, siguiendo sus conexiones internas, al dominio del saber científico.

Ni esa selección, ni esa ordenación, es posible, sin embargo, con un criterio puramente lógico, o dicho con más propiedad, epistemológico.

Seleccionar a efectos programáticos implica tomar unos contenidos científicos y dejar otros. La promulgación de cuestionarios culpada por exceso, radica precisamente en no saber librarnos de la inquietud obsesiva por lo que dejamos fuera. Seleccionar es jerarquizar las verdades científicas y tomar las fundamentales.

Mas lo fundamental no será aquí lo que tenemos por fundamentos de las ciencias. Decir que se incorporen a los programas de la escuela primaria sólo los principios fundamentales de las ciencias es un modo equivoco de expresarse. Los principios científicos son, como tales, lo más inasequible, lo más difícil de ser profesado. En vez de titular un programa "Principios de Aritmética", por ejemplo, habrá de decirse con menos impropiedad "Nociones de Aritmética" o "Iniciación en la Aritmética" u otra rotulación parecida.

La escuela tiene que ver con las ciencias en tanto que inventarios de conclusiones, no de principios. Llamamos asignatura a la selección, dentro de la ciencia correspondiente, de lo que merece ser enseñado y aprendido, de donde el fraccionamiento del saber humano en ciencias tiene su correlativo pedagógico en las asignaturas. Es asignatura el nombre dado a una ciencia en cuanto *materia docendi*. Ahora bien, ¿cabe discernir qué verdades científicas merecen ser asignaturizadas?

En estricta perspectiva epistemológica unas verdades son fundamentos de otras, todas se dan en íntima complicación. Pensar en seleccionar las más importantes es salirse del rigor lógico y pasear por el terreno mudable de las opiniones.

Lo valioso desde el punto de vista epistemológico puede además no serlo desde el pedagógico. Un ejemplo. ¿Es importante saber la velocidad del sonido? Como tal suele ser tenido desde hace tiempo por todos los programas escolares de física, y, sin embargo, un gran científico, Einstein, al enterarse de que los estudiantes habían de reproducirla en sus exámenes, contestó: "Yo no la sé. Jamás procuro recargar la memoria con datos que puedo encontrar en cualquier formulario." Equivale la censura a recordar que la valoración pedagógica debe ser a este respecto muy distante de la científica.

Otras tantas restricciones pedagógicas afectan a la ordenación de lo seleccionado. En materia histórica la temporalidad señala el orden. Escogidos hechos históricos de gran trascendencia se alinean como causas y efectos en los programas, para ser profesados en orden prospectivo o retrospectivo. La lógica es más exigente en unos saberes que en otros. Si se trata de una ciencia deductiva, como la geometría euclidiana, tiene que respetarse su estructura lógica de modo que unas verdades se apoyen en otras. Programas al uso hay, en cambio, como los de ciencias naturales donde la estructura científica apenas puede traslucirse.

El criterio epistemológico es insuficiente para elaborar los programas de la escuela unitaria, aun admitiendo sin ataque pedagógico alguno su postulado

de parcelación del saber en asignaturas. Tiene a su favor que facilita la sistematización de las ideas y el orden de la enseñanza, pero deja desprovistos los conocimientos de significación para el niño y provoca la disociación del saber humano. Es menos interesante para el pedagogo el saber acumulativo que el de integración. La reacción moderna contra el programa fraccionado en asignaturas es vigorosa.

En resumen. Vistos los programas escolares con perspectiva epistemológica, habrían de repartirse los conocimientos en asignaturas, tradición que subsiste generalizada con mayor unanimidad cuanto más elevado es el nivel escolar. En la escuela unitaria completa donde ese nivel es el primario y, dentro de primario, inferiorizado, tiene menos valor. En los comienzos de la vida escolar, sobre todo, los conocimientos impartidos han de ser globales, indiferenciados, para abrirse paso progresivamente la diferenciación en grupos de materias, según sus afinidades lógicas.

PERPECTIVA SICOLÓGICA.

Si el programa para la escuela unitaria hubiera de confeccionarse mirando primordialmente al alumno que debe interiorizarlo, no habría más remedio que abolir el saber parcelado en asignaturas. No tienen éstas para el niño razón de ser psicológica, todo lo más lógica.

Tomado el escolar como él es, con sustantividad propia y no como tránsito al adulto, habría de fundarse el programa en sus intereses, por mudables que sean. Se tiene entonces la posibilidad de cumplimentarlo de tres modo: según lo que conocemos del niño en general (programa apropiado para la enseñanza colectiva), o bien de cada niño concreto (programa individual), o lo que sabemos de grupos homogéneos de alumnos (programa diferencial o individualizado).

Para la escuela unitaria completa es este último el preferido. Ni la enseñanza colectiva es realizable al modo que en la escuela graduada, ni es factible el programa individual cuando en el mismo aula se dan tantas cosas diferentes (edades cronológicas, categorías mentales, niveles de cultura, sexo, etc.). Mas dudamos que sea esta determinación de valor exclusivo para la escuela unitaria.

La madurez sicobiológica del alumno para captar los saberes, ¿es acaso de distinto tipo o de distinta emergencia en el de escuela unitaria?

Con ser aparentemente diversas, en rigor el niño campesino de la escuela unitaria completa y el urbano de la escuela graduada son de la misma capacidad intelectual. No son psicológicamente distintos contra lo que alguna vez se ha dicho. Una cosa es sicología ambiental y otra la del niño mismo. La aplicación de tests lo revela, aunque a veces se vean enmascaradas las puntuaciones por su mayor lentitud en responder, por su pobreza de vocabulario y de elementos culturales, etc. Cuando se ha emprendido la revisión crítica de los tests de inteligencia y se ha llegado a ponderar debidamente lo que hay en las pruebas mentales de espúreo, de aditamento cultural y verbal, se ha podido concluir que el substrato apti-

tudinal que regula su capacidad educativa es similar al del urbano. Si el progreso de las técnicas psicológicas hiciera posible algún día confeccionar los programas escolares sobre la base de la emergencia de aptitudes para asimilarlos (programas emergentes), los mismos serán quizá los indagados para la escuela rural que para la urbana.

Contar con el interés infantil a la hora de disponer programas tiene especial valor para la escuela unitaria completa que ha de exaltar en grado eminente el trabajo autónomo del alumno, emancipación impuesta por la necesidad. Trabaja plenamente con independencia de su maestro cuando ese niño lo haga en cosas de su gusto. Siempre que el interés infantil supuesto por el adulto que elabora el programa, sea un interés real del niño y no proyectado por el investigador mismo. Con razón invoca la escuela unitaria completa el uso de unidades de trabajo. Permiten adaptarse mejor a las peculiaridades psicológicas del ambiente que tanto tira de ella.

Mas atenerse exclusivamente a los intereses espontáneos del niño no es posible, porque ¿qué hacemos si considera aburrido el estudio del sistema métrico decimal? ¿Lo borraremos de su programa? ¿Y si se interesa por animales exóticos o raros, como la ballena, el león, la jirafa, etc., rechazando el resto de las ciencias naturales? Asentar el programa de la escuela unitaria sobre los intereses del niño es introducir un desquiciamiento del orden lógico, de la sistematización docente. Se agrieta lo edificado sobre cimientos lógicos incluso cuando no quiere interesarse por la orografía antes que por la hidrografía, por los números enteros antes que por las fracciones decimales, etc.

Alguien pensará que, en vez de alimentar tan desordenados apetitos con productos culturales elaborados, quizá debamos reconsiderar la vertiente psicológica de su valor formativo, la preparación de la mente o del instrumento que haga posible producirlos. Vieja y discutida cuestión, todavía no resuelta. Presenciamos en los momentos actuales el curioso fenómeno de que la psicología, al atacar la existencia de las facultades, pretende haber abolido la razón de ser de esa educación formal, en tanto que la pedagogía persiste en actuar como si existiera. Se halla justificado porque, 1.º si bien no gusta la psicología mentar facultades, habla de funciones y factores que a la hora de enseñar acaba en casi lo mismo, y 2.º los estudios sobre la transferencia de aprendizajes no son unánimes en rechazarla.

Todavía persisten en los programas no pocos elementos radicados en ese valor formativo. Son menos imprescindibles para las escuelas de maestro único, donde la bachillerización que dispersa no cuenta con especialistas que la sirvan.

PRINCIPIO DE UTILIDAD SOCIAL.

Resaltar que el programa de la escuela unitaria completa estará en función de utilidad para la vida es incidir en un lugar común. Pero se equivocan quienes, al subrayarlo, achican su contenido al de servirte casi exclusivo de la comunidad en que la escuela se desenvuelve, sentimiento de minusvalía que urge enmendar.

Suele ser la escuela unitaria completa privilegio de los pequeños núcleos de población diseminados por el campo (unitarias rurales) o en los alrededores de las grandes poblaciones limitando con el campo (unitarias suburbanas). La notable diferencia ambiental entre el campo y la ciudad obliga a preguntarnos si deberá reflejarse en los programas. Dicho en otros términos: ¿debe el programa calcar o debe allanar esas diferencias ambientales? Es volver por otro camino al ya debatido problema de si tendrán o no validez nacional para todas las escuelas.

Dar a la escuela rural programas distintos que a la urbana equivale a consagrar con todas las aguas sacramentales esas diferencias de ambiente. Sería tildado de injusticia social. Es cierto que la formación suministrada por la escuela unitaria suele ser la única formación educativa para la mayoría de sus alumnos, pero no es sostenible que se haya de cerrar la puerta a quienes quieran acceder a estudios medios y superiores. Un comienzo poco favorable no estorbará la posibilidad de elevarse según sus talentos lo permitan. Las leyes de protección escolar (becas, matrículas gratuitas, bolsas de viaje, etc.) persiguen este laudable objetivo.

En el caso de que se redujera el programa de la escuela unitaria completa a servir la utilidad inmediata, a lo estrictamente valioso para la aldea, resultaría por lo mismo poco apto para la ciudad, que es donde habrán de ser proseguidos los estudios. Crearíase un abismo insalvable entre la ciudad y el campo, tanto mayor cuanto más finamente fueran deslindados los programas de una y otro.

La diferenciación resulta antidemocrática. No llegaría cada uno a donde sus aptitudes le permitan, en contra de la igualdad ante la Ley proclamada por todos. Además de inocular un deletéreo sentimiento de inferioridad, atentaría contra la unidad nacional. A la larga sería desintegrador. El campo se desinteresaría de la ciudad como algo que le es ajeno, y lo inverso, la ciudad del campo.

La escuela unitaria es, como toda escuela primaria, transmisora de cultura, donde el programa representa el sagrado depósito de los bienes culturales que han de ser transmitidos. Cada sociedad tiene su cultura, si como tal se entiende la forma general de vida de una comunidad. Es distinta la de un país de la de otro. Existirán probablemente elementos culturales comunes y categorías espirituales idénticas, pero no lo serán en algunos otros componentes o en formas de conducta. Se distingue una cultura de otra por el tipo de respuesta dada a los mismos problemas que todo ser humano debe resolver, por ejemplo, ante el de cuidar de la salud, el de divertirse, el de trabajar, etc. Al no ser idénticas las culturas de los distintos pueblos es obvio que no son válidos los programas de un país para otro. No son transferibles a otras culturas. Si, como suele ocurrir, son promulgados con validez nacional, habrá de reflejarse en ellos la forma general de vida de esta comunidad.

Mas no es realmente homogénea la cultura de una nación. La desigualdad económico-social de los miembros de ella y la especificación del trabajo profesio-

nal operan diferencias culturales notables. Hasta el punto de que más parecido tiene el concepto de vida del labriego de Castilla con el campesino de América que con el modo de entenderla el farmacéutico de la próxima capital.

Hay que distinguir, según eso, dentro de la misma nación, sub-culturas, esto es, modos peculiares de pensar y de conducirse ciertos grupos de personas que hablan de vivir "como los suyos" y que se sienten "fuera de lo suyo" cuando se ven trasladados a otra subcultura. La conciencia de pertenecer a un grupo particular, diferente de otros, es su carácter distintivo. Lo que de hecho causa el temido "aislamiento" del maestro de muchas escuelas unitarias estriba en sentirse trasplantado a una subcultura que no es la suya.

El hallarse instalada la escuela unitaria en una de estas subculturas, sea campesina o suburbial, quiere decir que deba ser respetada sirviéndose su contenido en programas distintos de la urbana? ¿No debe ser eliminado lo que separa a individuos de la misma nación? Tiene anchas perspectivas la solución de este problema pedagógico (sociológica, lingüística, psicológica, histórica, política, etnográfica, etcétera). En tanto mayor grado habrá que adaptar los programas al estrato subcultural de pertenencia, cuanto más distancia exista respecto de la cultura nacional, si hay el temor de que la cultura general determinada para todos no valga para tales alumnos.

En este sentido, a la escuela unitaria rural tocará el mayor esfuerzo de adaptación programática.

* * *

Mas la especificación subcultural del programa de la escuela unitaria, si fuera necesario, no ha de entenderse de otro modo que como punto de partida del movimiento de ascenso que tiene su término en la cultura general que le es superior.

La escuela unitaria completa se adapta al ambiente que le rodea, pero pretende cambios e inculca en sus alumnos una actitud reformista más que conformista. Tienen marcada fecundidad pedagógica no sólo las acciones humanas dignas de ser imitadas, sino también las indeseables que quisiéramos ver corregidas. Conviene hablar de la vacuna antivariólica si se acusan resistencias a aceptarla, y de las prácticas supersticiosas, y del curanderismo, y del alcoholismo, etc.

Adaptar los programas a la vida es cosa distinta de calcarla, como algunos pretenden. No puede proponerse la escuela ese calco de la realidad circundante por la sencilla razón de que entra en sus cometidos mejorarla. Tal como es la sociedad, con todas sus virtudes y vicios, no puede ser trasladada

sin más a la escuela. Se lleva aquello que vale la pena ser llevado, algunas veces no para copiarlo, sino para modificarlo. Menos que escuela alguna ha de reducir la unitaria su programa a conformar la pobreza social y cultural que frecuentemente le rodea. Está ahí para elevarla, para reformarla.

Hechas estas salvedades que señalan el espíritu superador que atribuimos a la aplicación del principio de la utilidad social al programa de la escuela unitaria, urge indagar los medios de acercarla a la cultura general. Obligada por las enormes limitaciones que su forma de trabajo impone, le viene bien para su uso la elaboración de programas de mínimos didácticos. Le permite tomar contacto sistemático con lo verdaderamente sustantivo de la cultura general y ahorrar algún tiempo para el trabajo autónomo sobre proyectos, en grupo o de modo individualizado.

Según el principio de utilidad social, en los programas de lenguaje se preferirá el dominio del vocabulario usual. Serán desterrados de los de Aritmética el máximo común divisor, cantidades superiores a cinco cifras, etc. Más interesa cultivar la lectura silenciosa que la oral, y el tipo de letra sencillamente legible que el barroquismo del caligráfico ornamental. Nada de desentenderse de la embocadura profesional que a los alumnos espera...

El maestro de la escuela unitaria sabe que mínimo didáctico no quiere decir exclusivo. Puede extenderse más y de hecho se extiende a través del trabajo propio y del autónomo de los alumnos. Lo permite el tiempo que, una vez atendido lo básico general, queda para las adaptaciones necesarias a la comunidad.

ESTEBAN VILLAREJO.

BIBLIOGRAFIA

- Archivo Didattico: *La scuola unica pluriclasse*. Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare e di completamento dell'obbligo scolastico. Atti del Convegno Nazionale (Firenze, 8-11 febbraio 1958, Roma 1958).
- Braithwaite (John M.) y King (Edward J.): *La enseñanza en escuelas de maestro único*. Unesco, París, 1955.
- Cressot (J.) y Dubu (V.): *L'école a classe unique et l'école a deux classes*. Cahiers de Pédagogie Moderne. Editions Bourrellet. París, 1952.
- García y García (Juan Francisco): *Programas escolares especialmente adaptados a escuelas de régimen unitario y de graduación incompleta*. Granada, 1955.
- Marín Cabrero (Rosa): *Programas escolares de escuela graduada y unitaria*. Editorial Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1954.
- Onieva (Antonio J.): *Modo de llevar bien una Escuela unitaria*. Aula. Madrid, 1959.
- Revista Española de Pedagogía: *Los cuestionarios escolares*. Número monográfico, XI, 41, enero-marzo 1953.
- Unesco: *Elaboration et promulgation des programmes de l'enseignement primaire*. París, 1958.
- Villarejo (Esteban): *Los cuestionarios escolares en la integración social de la juventud*. "Revista Española de Pedagogía", XVI, 61, enero-marzo 1958, 28-37.