

una mayor alegría y participación en el trabajo, de la regulación del aprendizaje de acuerdo con las fases evolutivas del escolar, de una mayor vivencia del mismo vivir, del autodomínio y regulación propia a través de la obra, y en ella una acomodación y atemperación del capricho infantil al imperio de las leyes de la realidad. Contra el rigor metódico de los grados formales, los que llamaríamos *grados materiales del trabajo mismo*: fijación del plan, disposición de los medios e instrumentos, planteamiento del proceso de ejecución de la obra, distribución y ejecución de las partes, recopilación de los resultados prácticos y teóricos del trabajo, fijación y utilización de los mismos, planteamiento de nuevos y sucesivos asuntos y tareas, discusión de problemas, etc. En toda esta nueva trayectoria metódica impera, en primer lugar, la iniciativa y necesidad del muchacho, la cual determina las tareas en virtud del interés sentido por una y no por otra. Llegado el momento de la ejecución, el individuo se convierte en alumno de la materia misma, auxiliado por el maestro, cuyo arte pedagógico consistirá en saber ayudar al alumno a ayudarse a sí mismo, en vez de empeñarse en desescombrar completamente su camino. Porque ni en las matemáticas, como decía Pitágoras, ni en la vida hay caminos reales. Y contra las formas exteriores de disciplina rigurosamente llevadas a la práctica, vacías de principios informadores, una nueva postura frente al trabajo y la clase: obligación de participar en la conversación, de preguntar, de objetar, sin menoscabo de la obligación de callar cuando sea necesario o conveniente o simplemente ordenado, pero principalmente cuando lo que se iba a decir era vano, lo cual equivale a "obligación de pensar antes de hablar", en la medida en que la capacidad del alumno lo permita; obligación

de enfrentarse activamente con las explicaciones que oye, mediante una crítica constructiva, positiva, que traiga como fruto la responsabilidad, la necesidad de principios, la consideración hacia las razones de los demás, el respeto, las formas y la formalidad; y, en todo momento, un cuidado constante, asiduo, esmerado de todos los medios y recursos de expresión del individuo: de los gestos, la mímica, el tono, la postura y, sobre todo, el lenguaje hablado: la pronunciación, la fluidez, la propiedad, la corrección morfológica y sintáctica, la belleza artística. Al decir *expresión* no hay que confinarla en la exteriorización o comunicación de ideas: toda la vida es expresión; y mucho más, el trabajo, la obra: cuadernos, dibujos, juegos, deportes, tipos de aficiones, peculiaridades de toda clase. Lo cual quiere decir que tampoco hay que desatender, para una completa educación, la conducta del educando en los ratos de ocio, y que se deben aprovechar cuidadosamente, sin agostar su espontaneidad, antes fomentándolas, esos mismos como recurso o complemento: fiestas, juegos, vacaciones, círculos recreativos, cines, representaciones artísticas, coros musicales, rondallas, competiciones, etc. En una palabra: toda exteriorización del sujeto, ya que precisamente por proceder de su interior, de su principio natural, es algo en que se plasma y se vuelve a recoger, formando o transformando su personalidad.

Si en una frase hubiera de compendiar el contraste establecido entre los dos tipos de enseñanza, el verbalista y el activo, emplearía la fórmula de que "contra el predominio de la escuela de enseñanza, la escuela de aprendizaje". Lo cual, dicho queda, no significa que las enseñanzas queden postergadas, sino que se inculquen por medios más adecuados. Insistamos: más activos.

La enseñanza por correspondencia como problema didáctico

JOSE FERNANDEZ HUERTA

Cualquiera de nosotros, como lector de diarios y revistas, tropieza insistentemente con ofertas de enseñanza rápida y segura por medio de correspondencia sistemática. ¿Cómo reaccionamos ante tales promesas? Las respuestas a dichos estímulos dependen de nuestras concepciones de la vida. Nuestra personalidad se halla inmersa en el concepto del universo y debe aflorar rotundamente. Los rasgos predominantes de cada persona serán decisivos en la actitud ante los ofrecimientos leídos. También la circunstancia vital, con sus tensiones y presiones, coparticipará en dicha actitud. Unas veces seremos impelidos por el anhelo de ampliar el área de nuestras actividades, que se nos aparecen anodinas, raquílicas, rutinarias. Otras

buscaremos el triunfo en el estrechamiento de nuestro dominio por medio de cierta especialización. Las más de las veces renunciaremos a aceptar las sugerencias por falta de vigor, escasez de tiempo o desconfianza en la seguridad de dicho método de aprendizaje.

Quizá alguno se extrañe, pero la enseñanza por correspondencia ocupa hoy un alto lugar entre los sistemas didácticos. ¿Acaso los historiadores de la Pedagogía no aceptan cartas particulares o epístolas de amplio sentido como fuente de estudio en el desenvolvimiento de las ideas pedagógicas? La epístola didáctica no es más que la muestra espontánea de algo que se podría sistematizar. Representa normalmente el aspecto magistral y da por supuesto que el alumno

reaccione conforme se prevé en la carta. En la enseñanza por correspondencia existe el primer envío magistral, seguido de respuesta del alumno y decisión del docente, conocida por el estudiante. El proceso asistemático se ha completado y perfeccionado.

Se explica de este modo no sólo el auge de la misma en el campo de las instituciones privadas, sino que el Ministerio de Educación Nacional, por su nuevo organismo de Extensión Cultural, haya creado el Centro Nacional de Enseñanza por correspondencia. Este espaldarazo del Ministerio de Educación Nacional representará un gran avance en la seguridad del éxito.

¿Puede convertirse esta forma de enseñanza en problema nacional?, cabría preguntarse antes de la ordenación ministerial. ¿Podremos admitir la existencia de superioridad en la enseñanza por correspondencia respecto de la enseñanza escolar habitual? ¿Cabe hablar de eficiencia en dicho sistema? Podríamos formular una amplia serie de preguntas elaborables en estas directrices, pero preferimos simplificar. Los problemas en torno a esta enseñanza son tan variados como complejos. Nosotros queremos destacar ahora tan sólo la perspectiva a que nos obliga nuestra dedicación y la titulación... como problema didáctico.

En el campo de las ciencias pedagógicas se separan con claridad dos aspectos: educación e instrucción. Aunque pudiera hablarse de indiferenciación, lo cierto es que la mayoría de los tratadistas distinguen los problemas educativos de los instructivos, bien por distinción rigurosa, bien por considerar estos últimos como planteos intermedios en el interrogante de los primeros. Nosotros los consideramos como formal y materialmente distintos. Gracias a esta diferenciación podemos formular la siguiente tesis: educación por correspondencia y enseñanza por correspondencia son cuestiones completamente diferentes. Desde ahora adoptamos la postura dogmática al negar la eficacia de la educación por correspondencia y admitir la eficiencia de la enseñanza. No es lo mismo transmitir un saber que participar una forma de vida. La Pedagogía aplicada aspira a conseguir una forma de vida, una concepción del universo. La Didáctica aplicada sólo busca dar un saber funcional, subordinado jerárquicamente a la forma de vida, pero separable.

La enseñanza por correspondencia es, pues, un problema didáctico. Es, además, uno de los problemas que exige mayor complejidad en cuanto a su organización para asegurar la eficacia. Didáctica y organización han de conjuntarse para el logro de la eficiencia apetecible. Cuando las técnicas anejas a ambos conjuntos científicos se compenetren, esta forma didáctica aparecerá como una más incluso en los tratados más elementales.

URGENCIA DE SU EXTENSIÓN

Aunque la existencia de instituciones privadas dependientes en sus ingresos únicamente de los beneficios obtenidos mediante este sistema de enseñanza es una clara muestra de su seguridad, no sería argumento suficiente en su favor. Pudiera ser que los sistemas bien dirigidos de propaganda pedagógica

fueran los causantes del éxito. En este caso deberíamos defender la propaganda de tales centros, pero no su valía didáctica. Hay muchas razones en pro. Partamos desde atrás y veamos los principios que los avalan.

a) *El maestro como sabidor.*—En cuanto sobrepasamos el área de la Enseñanza Primaria, y a veces dentro de ella, se advierte la impotencia de la mente humana normal o sólo algo superior a la normal para dominar todas las materias escribibles. Si nos remontamos algo más, hemos de reconocer incluso la extraordinaria dificultad que encierra el dominio íntimo de los problemas y complejidades de una sola ciencia o conjunto científico. Dificultad que se centuplica cuando, además de dominio científico, se habla de maestría didáctica.

Todas estas dificultades pesan sobre el maestro que debe actuar ante los alumnos. El profesor universitario dominará con más rigor unos aspectos de su disciplina que otros. En unos habrá indagado, revelado, descubierto. En otros tendrá que utilizar materiales de personas competentes, en cuya autoridad habrá de descansar. En aquéllos conocerá con precisión la vía idónea para el aprendizaje de sus alumnos. En éstos actuará por analogía o simple aplicación de principios generales.

Incluso en materias secundarias se advierten tales competencias e incompetencias. Aunque se reduzca la trascendencia, el problema se mantiene. El profesor o maestro se ve obligado a enseñar cuestiones para las cuales no está muy preparado junto a temas para los cuales ignora el mejor método didáctico. Tampoco se resuelve este problema mediante renuncia a la docencia de los aspectos que son menos dominados. La existencia de cuestionarios y programas debidamente sancionados como convenientes obliga moralmente al profesor.

En la enseñanza por correspondencia no se necesita un profesor para toda una materia, sino que cabe coordinar el sistema de profesores de modo que cada uno se encargue del aspecto o aspectos suficientemente dominados científica y didácticamente. El problema esencial consistirá en el hallazgo de dichos expertos y en la coordinación de sus actividades en pro del aprendizaje eficiente.

b) *El maestro como preparador de su actividad docente.*—En todos los tratados de Didáctica y organización escolar se recomienda o se exige a todo profesor la preparación de las clases para el siguiente día escolar. La urgencia de esta demanda queda plenamente justificada. Pero otras urgencias pudieran, con su dura presión, reducir al mínimo el tiempo dedicado a la preparación diurna.

Estas inconveniencias de sentido realista pueden aparecer como resueltas en el profesorado por correspondencia. La organización sistemática de toda la tarea docente permite formular una serie de actividades y respuestas previas al contacto epistolar.

A pesar de ello, también pueden pesar las circunstancias adversas sobre dicha organización. No es corriente que se establezcan de modo preempírico el conjunto de cuestiones y respuestas a las posibles demandas, dado que el número de las variantes es prácticamente indefinido. La superioridad se manifestará contundentemente en la ordenación y prepa-

ración de cuestiones, pero no en la predeterminación de las respuestas.

c) *El maestro, en actividad docente.*—Uno de los problemas dentro de la organización escolar es el del trabajo de todos los escolares de modo continuado y eficiente. Cuando el alumno crece en número, y por tanto aumenta en diversidad aptitudinal, llega a convertirse en problema irresoluble, con rigor el de la actividad discente eficaz. El dominio de la situación momentánea y el buen reparto de la actividad magistral reducen dichos inconvenientes, pero es bastante fácil la presencia de un agotamiento súbito de la aptitud magistral para tal organización. La consecuencia de nuestra depresión se traduce en pérdida de eficacia didáctica. Por otra parte, muchos grandes maestros con pequeño número de alumnos no lo son cuando aumenta la matrícula en extensión. La aptitud para concentrarse sobre un pequeño grupo de escolares a los que se les proyecta dicha concentración no es la misma que la de distribuir la atención sobre grupos diversos para conseguir que todos los grupos se concentren.

Este problema se reduce en la enseñanza por correspondencia. El profesor actúa cada vez ante un solo alumno: la respuesta escrita al envío original. No necesita distribuir su atención, sino que debe concentrarla precisamente sobre cada una de las respuestas. En cada momento actúa con dominio sobre el alumno. Por otra parte, desaparece la necesidad de resolución inmediata a las preguntas espontáneas de los escolares. La ciencia no debe estar tan a flor de los labios. Cabe sin desdoro la revisión y reestudio de las cuestiones presentadas. El profesor se parece más al investigador que al docente habitual.

También como se comprende surge en este tipo de profesor el problema del número de alumnos. Ya no aparece ahora la distribución de la atención, pero es más duro el aspecto del tiempo dedicado a la enseñanza. Por muy rápido que sea el maestro, necesita tiempo para la lectura de las respuestas y para la calificación. Cuando crece el número de alumnos puede convertirse en carga penosa la simple corrección de las respuestas. Sin embargo, la solución práctica, aumento del número de profesores, tiene una mayor factibilidad. El incremento numérico de profesores en la enseñanza colectiva arrastra consigo construcción de edificios adecuados, material, etc.; el incremento numérico del profesorado por correspondencia supone tan sólo un ligero aumento en personal auxiliar que clasifique la correspondencia recibida y la remita a cada profesor para su estudio y respuesta. El profesor enviará las respuestas directamente a la dirección y no a los discípulos. Tampoco supondría una gran carga económica el incremento de profesorado porque la retribución monetaria de dicho profesor no sería fija, sino que estaría en conexión con la cuantía del trabajo realizado. Esta forma remuneratoria estimularía al docente y sería más justa.

VENTAJAS DIDÁCTICAS DE LA CLASE POR CORRESPONDENCIA

Es indudable que la clase que suponga contacto directo es de gran eficacia formativa por el influjo paradigmático del profesor. Pero esta ventaja pudiera

convertirse en inconveniente cuando el profesor no reúna las condiciones de extroversión intelectual y social necesarias para el éxito como director de la enseñanza. La facilidad o fluencia expresiva se convierte en fondo básico. Por esta razón hemos de estudiar las ventajas no desde la perspectiva docente, sino desde el punto de vista discente. ¿Se aprenderá más en la enseñanza por correspondencia?

Puesto que este artículo es de índole general no nos detendremos en especificar las ventajas respecto de cada una de las materias, sino que marcharemos de acuerdo con principios básicos en la enseñanza.

En primer lugar, hemos de recordar el modo de solicitar la enseñanza por correspondencia. El alumno "pide" al centro docente información respecto de alguna actividad que sabe es dirigida por dicho centro. La información explica con cierto sentido orientador las ventajas del método, su éxito y los requisitos mínimos exigibles para llevar los estudios con eficacia. El alumno decide finalmente realizar dichos estudios.

Ante esta situación aparecen pronto las ventajas:

1.^a El alumno manifiesta una actitud claramente favorable hacia la materia en cuestión. Esta inclinación espiritual, manifestación incipiente de una vocación hacia tales materias, nos muestra la intención o propósito del escolar de aprender aquello para lo que se le puede dirigir. Es de sobra conocido que no existe correlación perfecta entre actitud para una materia y aptitud para la misma, pero en aquellas cuestiones que no exijan una carga excesiva de aptitud especial el elemento actitud ante la materia se convierte en el factor principal. Esta inclinación positiva anticipa cierto éxito.

Ahora bien: la motivación inicial se incrementa con el sistema por correspondencia. Los motivos intelectuales, de gran raigambre e interés en el fomento de una sana motivación, adquieren en este sistema una fácil concreción. Los estudiantes son corregidos en cada uno de sus ejercicios. No sólo se les señala la nota conseguida, sino que se les indican los puntos débiles que han de ser revisados en ejercicios posteriores. El escolar advierte con claridad su progreso en la materia y cada vez crece más en su aptitud personal y en la posibilidad de superar las dificultades siguientes. Este sentimiento es radicalmente favorable para el éxito discente. Además, no es contrarrestado por la comparación con la mayor velocidad o éxito de otros discípulos. Al advertir su progreso de modo individual desaparecen algunos de los delicados problemas psicológicos que pueden bloquear la aptitud discente en la clase conjunta.

2.^a Otro de los grandes principios del aprendizaje, la maduración discente, suele ser de fácil viabilidad en este sistema. Aunque no exista acuerdo entre actitud y maduración, es casi general el hecho de que toda persona que sienta inclinación hacia una materia o especialidad posea la madurez necesaria para captar en su conjunto los problemas más generales de la misma. Así, pues, aunque no posea en pleno desenvolvimiento la constelación de aptitudes específicas para el éxito en cierta materia, puede haber logrado desenvolver el cúmulo de aptitudes conexas con las mismas. Por otra parte, la inmadurez del escolar y,

por tanto, su inconveniencia para continuar los estudios por correo se advierte en los primeros ejercicios propuestos y corregidos por el especialista. No es tan fácil el estudio a fondo de cada escolar en el procedimiento de enseñanza en clase. El profesor debería someterlos a prueba y estudiar los resultados al comienzo del curso.

3.^a Si ahora nos ceñimos a la práctica necesaria para desenvolver una aptitud al grado de máxima eficiencia, hemos de recordar que en la enseñanza dirigida por correspondencia esta práctica se centra precisamente en el estado actual de dicha actitud. Los ejercicios pueden ser tan numerosos como se exija para el pleno desenvolvimiento y centrados precisamente en el objetivo didáctico. El profesor conoce la actitud por la resolución de los ejercicios anteriores, de los cuales debe guardarse copia por el departamento correspondiente hasta que se concluya todo el período de enseñanza. La variedad podrá ser elevada, aunque inferior a la posible en el aula.

Ahora bien: así como en clase ordinaria la práctica está sometida a los honorarios más o menos flexibles de la institución docente, en la enseñanza por correspondencia desaparece esta barrera. El escolar puede realizar los ejercicios en los momentos que considere más oportunos. Cuando dispone de toda la jornada será necesario que en la dirección por correspondencia se le proponga un plan de estudio para lograr la máxima eficiencia.

4.^a Finalmente, cuando el profesor dirige bien el aprendizaje de los escolares, puede incitar al alumno para que organice su aprender de modo que se integre con su sistema vital. Aunque en este aspecto no se puede hallar superioridad sobre la enseñanza escolar, queremos señalar la posibilidad de que sea verificado con la misma eficiencia que en el sistema escolar ordinario.

Quizá algún autor postule la superioridad integradora de la enseñanza por correspondencia. Puede apoyarse para su argumentación en algo que se ha probado experimentalmente: la superioridad en cuanto a la originalidad de las composiciones escritas en casa respecto de las escritas en clase. El escolar se siente más en sí mismo cuando actúa en su domicilio o lugar habitual de vida que en el recinto algo extraño que es la escuela. Por este motivo, dado que la originalidad hace mayor referencia que otra aptitud a la personalidad de los escolares y, por tanto, a su fondo integrador, se puede admitir cierta superioridad organizadora del saber e integradora en la enseñanza por correspondencia. Algo más podrá justificar este optimismo: la reducción de actividades en torno a las materias elegidas tiende a mayor integración que la dispersión propia del quehacer escolar, en el que la organización e integración dominantes son las del docente y no la de los escolares.

Ahora bien: estos argumentos optimistas no pueden considerarse como definitivos respecto de la organización e integración de lo aprendido.

LIMITACIONES O INCONVENIENTES

Así como la enseñanza por correspondencia aumenta la eficacia del aprendizaje en actividades que pueden realizarse fuera del aula escolar sin vigilancia

ni dirección especial del maestro, no acontece igual cuando son básicas la presencia del profesor y su actuación ejemplar en aquello que se aprende.

Este gran obstáculo se hace patente en algunas materias, que, por tener una predominante implección técnica, no pueden ser dominadas si el estudiante no ha captado mediante observación directa los mejores métodos a realizar.

La primera limitación viene, pues, constituida por el hecho de que la enseñanza por correspondencia no es adecuada para todas las materias escolares. Aquellas asignaturas o cuestiones que requieren la actuación paradigmática del profesor o bien el contacto profesor-alumno no pueden ser objeto de adecuada enseñanza por correo. En las primeras cabe pensar en la eliminación del maestro mediante técnicas de enseñanza audiovisual. En realidad, dichas técnicas, no obstante su mayor encarecimiento, pueden suplir la actuación modelar del profesor. Incluso pudiera advertirse superioridad en la enseñanza por correspondencia en colaboración con técnicas audiovisuales por eliminar la actuación errónea. Pero en otras materias, como algunas de índole muy espiritual es imposible sustituir al docente por la epístola, ya que el contacto maestro-discípulo forma parte de su mismo ser didáctico. El maestro no puede ser sustituido en ellas por un conjunto de anotaciones ni por un conjunto de impresiones y grabaciones. Tampoco puede serlo en enseñanzas mecánicas que requieren la revisión de posiciones y ajustes al instrumento.

La segunda limitación hace referencia a la primera. No puede olvidarse que mientras no se generalizase el uso de los medios audiovisuales, que encarecerían excesivamente el costo del aprender, la totalidad del aprendizaje debería realizarse por medio de lectura del alumno y respuestas a las preguntas que habría leído. Este medio es, en general, de menor eficiencia didáctica que el consistente en explicación del profesor y captación de las ideas explicadas. Para la inmensa mayoría de los escolares, la asociación entre palabra oída y significado suele ser más segura que la existente entre palabra leída y comprensión. La atención a los signos lingüísticos oídos es diferente a la atención a los signos gráficos, y aunque la velocidad de lectura pudiera ser mayor, el conjunto de ideas captadas y la retención de las mismas suele ser más elevada en las clases explicadas. Esto, que es valioso incluso en el campo universitario en que los escolares están más habituados a la lectura y la realizan con mayor eficiencia, se convierte en limitación básica cuando se piensa en discípulos que no han llegado a dominar las técnicas lectoras. Su vocabulario lector será deficiente, y el grado de comprensión alcanzado en los ejercicios será menor al que realmente podrían alcanzar en clase. De este modo se produciría un aprendizaje más lento que con el sistema de enseñanza habitual. Sólo en caso de reducir esta deficiencia mediante ejercicios de perfeccionamiento lector podría admitirse una casi equivalencia de las situaciones, aunque la correspondiente a la enseñanza por correspondencia fuese inferior.

Una tercera dificultad se halla en su generalización. Dadas las características de dirección a distancia, exenta de la vigilancia suficiente, no pueden ser aplicadas con éxito a los escolares que carecen de motivación

interna. Estos no dedicarían el tiempo necesario para la realización de los ejercicios y desenvolvimiento de las aptitudes propias. Todos los sistemas de motivación extrínseca, como origen o estímulo de la intrínseca, desaparecerían del aprendizaje, ya que los escolares necesitan del maestro o persona en su contacto para lograr tales resultados. Por ello, la enseñanza por correspondencia no puede proponerse como único medio docente. En tanto en cuanto la Enseñanza Primaria y la Media pudieran ser obligatorias y, por tanto, exigidas a todo escolar, que, en general, carece de fuertes motivos internos para el logro de los resultados esperados mediante dirección epistolar, el sistema de la correspondencia manifiesta sus debilidades. Ahora bien: para los escolares plenamente entregados al aprender desaparecería este gran obstáculo de la generalización a todo escolar y a todas las edades. De este modo venimos a afirmar que la enseñanza por correspondencia puede ser un método general de la Didáctica diferencial.

A esta limitación de no generalización debemos añadir otras. Si continuamos con los motivos, advertimos la reducción de algunos de los que incitan a los escolares al aprendizaje: la emulación. Es innegable que, no obstante reconocer el despropósito de convertir la emulación en eje de la enseñanza, es cierto que los mejores resultados se obtienen por una noble emulación. El niño, el adolescente y el adulto se superan muchas veces a sí mismos por superar a los demás. Cuando uno se compara consigo mismo es difícil saber si se progresa a un "tempo" adecuado o no. Mas el contraste con el resultado ajeno y la observación de la eficiencia del método extraño para conseguir el éxito contribuyen en el perfeccionamiento propio. En esto es inferior el aprendizaje por correspondencia al aprendizaje escolar. Ni que decir tiene que esta deficiencia puede verse compensada por una mejor salud mental. A veces la emulación mal dirigida puede dar lugar a trastornos del equilibrio mental o del emotivo.

Así como hemos advertido limitaciones en el campo de los motivos podremos encontrarlas en el terreno de la práctica. Conforme dijimos, el estudiante por correspondencia puede verificar el aprendizaje en el momento que mejor le acomode de acuerdo con su tiempo disponible. Pero hay algo que ha comprobado la ciencia experimental: cuando los escolares actúan en un ejercicio de aprendizaje y su situación mental es la de corrección inmediata del fracaso o sanción positiva del éxito, se reafirma más lo aprendido, tanto en el orden de los conocimientos como en el de los métodos de actuar. Estas últimas conclusiones exigen que recordemos la actuación por correspondencia: el escolar lee lo que se le envía, realiza unas actividades sugeridas y contesta. Posteriormente envía su respuesta, la cual ha de ser leída y contestada por el profesor. El plazo mínimo entre la primera situación y la segunda vamos a establecerlo en dos días. La situación discente inicial desapareció. El estudiante por correspondencia deberá volver al estado psicológico de dos días antes, lo que le será radicalmente imposible.

La tensión habría cedido el paso a una distensión, y la respuesta y corrección se apreciarían como algo

foráneo, algo que se nos aparece episódicamente y con cierta pérdida en el tiempo. Se pierde de este modo eficiencia respecto de la enseñanza escolar que ahora suponemos realiza con facilidad este sistema de corrección inmediata sin períodos de relajación.

La última limitación la encontramos en la posibilidad de formular una gran variedad de ejercicios adaptados a la situación momentánea de cada escolar. Es cierto que por correspondencia pueden proponerse ejercicios muy variados, pero dado que las aptitudes de los escolares se desenvuelven por el concurso de la madurez y el ejercicio, y dado también que, si el ejercicio está lo más adaptado posible al estado momentáneo de las aptitudes actuales, este desenvolvimiento es más eficiente, hemos de señalar la inferioridad respecto de la actuación docente con escaso número de alumnos. Cuando el número de escolares es demasiado, queda compensada la limitación, ya que el maestro o profesor deberá generalizar excesivamente los ejercicios, con lo que perderá las ventajas de adaptación actual y momentánea.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA

No queremos detenernos en este problema porque sobrepasa el margen de lo meramente didáctico a lo que en principio nos hemos obligado. Pero sí hemos de tocar de pasada tal cuestión, debido a que la eficiencia de la enseñanza por correspondencia depende directamente de su modo de organización.

Muchas son las facetas que deben considerarse en dicha organización. Así como en el aula los problemas se centran solamente en torno a maestro y discípulos, y un maestro de grandes dotes personales puede resolver en cada instante las cuestiones que se presentan sin ayuda externa, en la enseñanza por correspondencia intervienen más personas. Estas personas intermedias entre la actuación docente y la discente son las que en principio darán ritmo exacto al conjunto organizador. El profesor inicia su misión al recibir el encargo de enviar el material inicial a los escolares de acuerdo con lo que los mismos escolares han dicho de sí. El alumno comienza su labor cuando participa su deseo de tomar parte en los cursos y señala sus características especiales. Ahora bien: en el maestro está el hecho de recibir respuestas del escolar, corregir y proponer nuevas actividades. En el alumno está el polo opuesto.

Pero la enseñanza se resentiría y sería poco eficiente si los plazos de aprendizaje fuesen excesivamente largos, excepto cuando algo lo justificase. El control llevado por los organismos centrales impedirá una retención excesiva de las lecciones por parte del alumno y estimulará al profesor para evitar que se alargue excesivamente el tiempo de las respuestas. Por otra parte, el profesor podría descargar su actividad de responder cuando algunos de los alumnos siguiesen una marcha normal en cuanto a la comprensión y realización. Estos escolares captarían normalmente bien lo expuesto y lo resolverían sin dificultades. En este caso se podría disponer de una serie de ejercicios que serían remitidos a continuación por el organismo cen-

tral, previa la indicación del profesor, que en ningún caso debería renunciar al estudio de cada respuesta.

A la complejidad propia de la existencia de personal intermedio, con servicios de inspección y control junto a los meramente mecánicos se unen los obstáculos de la extensión del sistema. Esta extensión habría de tener en cuenta tanto el número y clase de alumnos como el de profesores por alumno, tanto el número y clase de materias como el de partes esenciales en dichas materias, tanto el sistema de propaganda como el de eficiencia.

Finalmente, el problema de la iniciación paulatina. Para asegurar el mantenimiento es conveniente comenzar con escolares de los cuales nos sean conocidas su vocación y sus aptitudes. Todo sistema nuevo requiere más cautela que los consagrados.

CONTRASTES EXPERIMENTALES

Quizá pudiera suponerse que todo nuestro trabajo se apoya solamente en argumento de analogía o en un exagerado optimismo en torno a este nuevo modo de enseñar, que por sus caracteres se constituye en enseñanza inspeccionada y radicalmente dirigida. Esto sería ilógico en nuestra época. Es cierto que no existe gran cantidad de material bibliográfico respecto del tema. En general, la preocupación inicial se ha centrado en los aspectos organizadores. Ciertamente, sin una buena organización fracasaría todo el sistema y las ventajas que anteriormente apuntamos caerían en groseras desventajas. Hoy día se conocen estudios aplicados a la Enseñanza Media. No debemos olvidar su mayor dificultad en Primaria, debido a la probable falta de intencionalidad en los escolares. Lo único que sentimos es el desconocimiento de la edad de los alumnos considerados en estos estudios, aunque la comparación se hiciese teniendo en cuenta las equivalencias en cociente intelectual primero y edad después.

Los estudios experimentales permitieron unas conclusiones que señalaremos, aunque nos sintamos obligados a indicar las deficiencias en que se podría incurrir si se generalizase por la sola consideración de los números. Los peligros principales están en la cuantía del tiempo dedicado al estudio en cada uno

de los casos. Pudiera ocurrir una superioridad de un procedimiento sobre otro, pero para admitirla como firme sería necesario reducir a la misma unidad los elementos circunstanciales que rodean a cada forma de aprendizaje: estado económicosocial, ayuda familiar, tiempo de estudio, identidad de corrección e individualización de la enseñanza, aptitudes y actitudes.

Si damos por supuesta la identidad de todos los factores que pudieran enturbiar la claridad de los hallazgos, hemos de señalar el hecho de que, en general, las medias, según Childs, de los alumnos por correspondencia superaron a las medias de los alumnos en el aula. Así como muchas de las diferencias son significativas cuando es superior la media de correspondencia, en el caso de corresponder la superioridad a la enseñanza en clase no aparece la significación de las diferencias, es decir, son científicamente iguales.

Esta superioridad aparece en materias de contenido tan dispares como: Historia, Algebra, Latín y Mecanografía. También se encontró clara diferencia significativa en pro de la correspondencia en Geometría plana y en el aprendizaje del español. Es decir, en el terreno de la matemática existe superioridad para enseñanza por correspondencia, de acuerdo con Childs, al igual que en lenguas vivas y muertas. También se manifiesta en el campo de las ciencias sociales y en el de artes, como la mecanografía.

Estas conclusiones permiten pronosticar un continuado éxito al Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia. También sirven de apoyo a dicho Centro para prometer a los escolares la posibilidad de un logro eficiente en su aprendizaje.

No obstante, debemos recordar que en algunas materias de mayor complejidad mental, como la Trigonometría, la enseñanza por correspondencia se mostró inferior, en nivel próximo al significativo. Esta aclaración la hacemos para evitar la caída en un optimismo facilón, origen de gran número de fracasos.

De acuerdo con las ventajas y limitaciones que hemos indicado, reafirmamos nuestra aseveración previa de que la enseñanza por correspondencia se constituye en uno de los métodos generales de la Didáctica diferencial. El nuevo Centro Nacional se transformará con el tiempo en una serie de Centros nacionales y provinciales para dar lugar al pleno desarrollo de este modo de dirigir la enseñanza.