

social, la *colocación* de los ciudadanos en el puesto que les corresponde, la *participación* efectiva en la responsabilidad pública, la *serenidad* en los juicios y opiniones públicas, la *selección* política, llevada no por los caminos de mayorías tur- nantes, ni por los de la simple amistad o cono- cimiento personal, sino por la cualificación de méritos y circunstancias *adecuadas* para los *ade- cuados* puestos públicos. El trabajador puede ha- cer auténtico los derechos conseguidos—Jurados de Empresa, participación en órganos de admi- nistración, etc.— y puede conectar más eficaz-

mente con los grupos e individuos asociados o sindicados.

En otros trabajos míos, *El derecho al estudio y su rentabilidad económico-social*—Madrid, 1961—, *El problema de las oposiciones en España*—1957—, *La Universidad por dentro*—Barcelo- na, 1959—y *Promoción social y derecho*—1960—, he insistido sobre estos y otros extremos. Ello me hace entender que, reiterados los puntos de vista allí sostenidos, pueden así quedar más com- pendiados los puntos ahora examinados sobre el impacto de la educación en la dinámica de la convivencia.

## Realizaciones de la enseñanza agrícola primaria

BENITO ALBERO GOTOR

*Inspector de Enseñanza Primaria*  
*Doctor en Pedagogía*

Con mucho acierto dice una sentencia popular que «del dicho al hecho hay gran trecho», y en pedagogía se afirma que una cosa es «saber» e incluso «saber hacer», y otra «hacer» propiamente dicho o «realizar».

Por ello consideramos oportuno aludir al papel de las realizaciones en la enseñanza agrícola primaria. Al hacerlo pensamos destacar su posible trascendencia en orden a impulsarla por rumbos verdaderamente progresivos. Y de ese modo se- ñalamos una de las fuentes utilizadas para las investigaciones que originaron la serie de traba- jos cuya publicación nos proponemos efectuar, tratando de orientar pedagógicamente la mar- cha de algunas directrices políticas.

### A) ALUSION A LAS PRINCIPALES

En nuestros días han sido dictadas disposicio- nes oficiales y se han tomado medidas necesarias para reglamentar y estimular la eficacia de la escuela primaria con relación a la enseñanza agrícola, tanto en su aspecto formal o a través de los distintos periodos de la graduación escolar como en su aspecto informal o referente a la acción social del maestro.

Respecto a las aludidas realizaciones, suele ad- mitirse que legislar para la enseñanza primaria, en España, equivale a hacerlo, en su mayor parte, para los niños, los maestros y las escuelas empla- zadas en medios rurales. Al comenzar el año 1955 figuraban inscritos en el registro de la Comisión Nacional un total de 617 Cotos Escolares de Pre- visión de modalidad agrícola y de industrias ru- rales (219 apícolas, 46 avícolas, 15 cunicolas, 19 sericolas, 97 agrícolas propiamente dichas, 188 forestales y 333 fructícolas). En esas mismas fechas funcionaban también 97 escuelas de orien- tación agrícola, 302 clases prácticas de iniciación profesional y 13.000 clases para adultos, en su mayoría de medios rurales (1). Por otra parte, para estimular el cumplimiento de los preceptos legales relativos a la cuestión docente que nos ocupa y para lograr los apetecidos resultados prácticos, el Ministerio de Agricultura viene con- cediendo premios anuales a los maestros que se distinguen por su labor. En los fallos de sus con- cursos correspondientes encontramos referencias concretas alusivas a las realizaciones prácticas más valiosas en pro de la enseñanza agrícola primaria, según el juicio competente del personal técnico encargado de dictaminar (2).

(1) Esos datos, aun cuando no sean rigurosamente exactos, sirven para dar una idea aproximada del estado de la cuestión.

(2) Suele publicarlos la prensa profesional unos días después de la festividad de San Isidro Labrador, en cuyo honor se celebran dichos concursos.

Salta a la vista, pues, la existencia de una política pedagógica favorable a la enseñanza agrícola en sus dos aspectos principales: jurídico y económico.

## B) CONSIDERACIONES CRITICAS

Consecuentes con lo expuesto podemos hablar de preceptos oficiales muy estimables en orden a la enseñanza agrícola en la escuela primaria, de la buena disposición de los gobernantes para estimularla, de la colaboración de diversos organismos o entidades y del esfuerzo del Ministerio para mejorarla. Pero, incluso las realizaciones premiadas, dicen muy poco de los resultados prácticos obtenidos. Estos no son tan satisfactorios como deseamos, por una serie de circunstancias desfavorables, y se debe siempre al esfuerzo de algunos maestros entusiastas. Las nociones de agricultura contenidas en los cuestionarios de Ciencias de la Naturaleza, que son obligatorios en todas las escuelas públicas para completar la cultura primaria mínima y a las cuales se reduce la enseñanza agrícola, no llegan a saberlas bien los escolares o carecen de trascendencia práctica, por limitarse a seguir una enciclopedia más o menos aceptable. Los cotos escolares de modalidad agrícola son todavía muy pocos para influir eficazmente, llevan una vida artificiosa y, casi siempre, limitan su acción al aspecto económico o rara vez cumplen el cometido docente que pudieran realizar, por diversas razones. Las Escuelas de Orientación Agrícola apenas tienen otras diferencias reales con las de régimen ordinario que la arbitraria selección de los maestros y de los inspectores, efectuadas a propuesta del Ministerio de Educación y de hecho por el Ministerio de Agricultura, del cual perciben una gratificación especial. Las clases prácticas de Iniciación Profesional Agrícola, que deberían prodigarse más en atención a las condiciones naturales de nuestro país, carecen aún de matrícula debido a la prontitud con que los padres retiran a sus hijos de la escuela, finalizando el periodo de enseñanza obligatoria, y se han convertido realmente en meros «repasos», para los escolares mayores, retribuidos oficialmente, es decir, en «una rutina más agregada a los trabajos ordinarios de la escuela». Las clases de adultos deberían establecerse en todas las escuelas que pudieran funcionar con matrícula superior a seis alumnos, pero tropiezan también con muchos obstáculos, uno de los cuales es la falta de interés de quienes pudieran beneficiarse de ellas y no se matriculan por creer que saben ya bastante, impidiendo su apertura, o se cansan pronto al comprobar su poca utilidad práctica, dando lugar a que se cierren. Además, los preceptos legales más trascendentes respecto a la

enseñanza agrícola no obligan en las escuelas de niñas, donde están excluidas las clases de iniciación profesional y apenas pueden establecer las clases para adultas. Es evidente que la mayor parte de las escuelas primarias siguen apegadas todavía a la rutina docente y no disponen aún ni de bibliotecas con libros elegidos previo el conocimiento de la comprensión real de los escolares, ni de aparatos de radio, ni de cinematógrafo, ni de televisión, ni de campos agrícolas experimentales, ni de aperos laborales. Estos y otros elementos son indispensables no sólo para que puedan desarrollar bien su labor educativa y saturar el ambiente de anhelos culturales, sino también para enseñar a realizar técnicamente el cultivo de las plantas, la cría de los animales útiles y el establecimiento de industrias derivadas.

En consecuencia, habría que atender a dotar a las escuelas primarias de esos medios pedagógicos tan idóneos, cuya falta es denominador común, para completar la cultura mínima, para la orientación agrícola especial y para la iniciación profesional del campesino (3).

Incluso con el acicate de una recompensa cuantiosa (los dos primeros años la cuantía de los premios asignados a cada uno de los maestros ascendía a 5.000 pesetas y últimamente se ha reducido a 5.000 para el primero, 4.000 para el segundo, 3.000 para el tercero y 2.500 para los cinco restantes), al menos desde el punto de vista del Magisterio, que no está acostumbrado a ella, las realizaciones valiosas en pro de la enseñanza agrícola en la escuela primaria son insignificantes dentro del ámbito nacional, si pensamos que los aludidos realizadores no llegan a un centenar, que se repiten los premiados algunos años y que han actuado en la misma localidad (4).

Incluso puede discutirse todavía su eficacia real o trascendencia social, que se aprecia no tanto con los resultados obtenidos en la escuela primaria cuanto por su influencia en la vida del trabajo agrícola. Y, en este sentido, tenemos también fundamentos estadísticos suficientes para hablar de esa insignificancia (5).

(3) En el Primer Seminario de Educación Rural Integral de Centroamérica y Panamá se recomendó también proveer a las escuelas rurales de «las herramientas agrícolas y semillas necesarias para trabajar su huerto».

(4) Leímos sus trabajos en los Ministerios correspondientes, con el fin de recoger sugerencias para nuestra tesis doctoral.

(5) En una encuesta formulada por Oliveros (cuyos datos recoge y estudia en su artículo *Acercamiento sociológico al programa de la Escuela Rural*. «Revista Española de Pedagogía», número 38, páginas 249-268. Madrid, abril-junio, 1952), de 115 trabajadores pertenecientes a cuatro aldeas distintas, 54 respondieron que la enseñanza agrícola no les había servido para nada. Y, en otra encuesta formulada por nosotros, de 51 maestros consultados, sólo 11 consideran que el plan de estudios vigente atiende bastante a la enseñanza agrícola para influir en la vida local.

### C) PAPEL PEDAGOGICO

Salvando honrosas excepciones, los actuales maestros rurales se caracterizan por «un tranquilo desdén hacia cualquier teoría o técnica que no sea la fórmula simple de la práctica».

Es evidente que «el ejemplo en su más profundo y original significado ocupa el centro de gravedad de toda labor formativa». Si bien sería ilusorio esperar que las ideas esenciales o las principales normas para enseñar agricultura en la escuela primaria broten de una concienzuda selección de las más fecundas realizaciones prácticas, no cabe duda que éstas llevan implícita o suponen la verificación objetiva de aquéllas. También es evidente que dichas realizaciones pueden proporcionar valiosas sugerencias al pedagogo teórico y técnico, dándole conocimientos precisos de las condiciones del trabajo, impulsándole a reflexionar sobre sus resultados y permitiéndole algunos descubrimientos metodológicos trascendentes.

De ese modo, «el criterio del éxito logrado» o los resultados obtenidos constituyen «un factor indispensable al progreso pedagógico». Cuando se encuentran poco favorables, no podemos permanecer indiferentes o se impone una revisión de las ideas y normas donde se basan con miras a ratificar, rectificar, reajustar o añadir lo que convenga a la buena marcha de la enseñanza agrícola. Nosotros hemos efectuado las aludidas realizaciones desde tres planos distintos y adoptando la única postura verdaderamente científica, consistente «en esforzarse por perfeccionar los métodos mediante una crítica leal y una labor constante» (6). Con esa base, dado el carácter de experimentación o de ensayo señalado a las reglas metodológicas preceptivas en los Cuestionarios oficiales, aludiremos a las ideas, normas y realizaciones que consideramos necesarias o convenientes para impulsar por rumbos progresivos la enseñanza agrícola en la escuela primaria (7).

### D) ALGUNAS RECOMENDACIONES

Por razones de conciencia, de justicia y hasta de egoísmo nacional recomendamos, en primer lugar, que «se aborde de frente el gran problema de las escuelas del campo y se les den soluciones no de bajos vuelos ni de mezquinos alcances, sino soluciones de altura, llenas de comprensión, generosidad y brío» (8). Insistimos en que el pue-

(6) BUYSE, Raymond: *La experimentación en pedagogía*. Barcelona. Ed. Labor. Página 417.

(7) Para ello tenemos preparada una serie de trabajos que aparecerán publicados sucesivamente.

(8) SERRANO DE HARO, A.: *Las escuelas rurales deben tener un campo anexo*. Artículo aparecido en «Ya». Madrid, 15 de marzo de 1953.

blo español necesita más escuelas y en la conveniencia de señalar, a todas las situadas en zonas rurales, objetivos más ambiciosos que el mero completar la cultura primaria, disponiendo la creación y el funcionamiento próspero de cotos e instituciones complementarias que permitan enseñar prácticamente a los niños campesinos algunas técnicas y cultivos nuevos, la crianza y explotación racional de gallinas, conejos, abejas y otros animales útiles. Señalamos la conveniencia de convertir las materias docentes no sólo en instrumentos de cultura, sino también de valor para la solución de los problemas que el individuo advierta en su medio, modernizando sus métodos para dar variedad, interés y mayor sentido práctico a la enseñanza, es decir, a fin de que los escolares puedan integrarse en las condiciones de vida más favorables. Sugerimos la preparación de un plan orgánico de enseñanza agrícola donde esté integrada pedagógicamente la que nos ocupa y por cuyo pronto establecimiento propugnamos, porque «los niños de hoy son los futuros campesinos de un mañana próximo» (9).

Respecto a las bases para efectuar esas innovaciones reconocemos la relatividad de nuestros conocimientos, la imperfección de los instrumentos de medida y la exclusión definitiva de la certidumbre total en las investigaciones pedagógicas. Cuanto más alta y remota es la finalidad perseguida más difícil resulta conocer y evaluar exactamente los resultados obtenidos. «Entre el conocimiento común y el conocimiento experimental no existe diferencia de esencia, sino apenas de grado de sistematización y disciplina» (10). «La mera aplicación práctica de un método representa ya un experimento, por lo que descubre acerca de las condiciones del trabajo y de los resultados obtenidos». Actualmente no se concibe ningún ensayo pedagógico sin una comprobación rigurosa de tales condiciones y de tales resultados, o suele estimarse que frente a las sutilezas de la dialéctica y por encima de toda opinión, aunque sea oficial, está la verdad objetivamente comprobada. Admitimos que «la apreciación objetiva de los resultados sirve indudablemente para la apreciación de los mismos métodos y debe representar un medio de control del valor de las mismas innovaciones pedagógicas» (11). «El método estadístico es un instrumento muy preciso de trabajo científico, sin duda; pero no es más que un instrumento». «Las

(9) A fin de prestarles toda la consideración debida, convendría que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el Ministro de Agricultura, dictara las normas necesarias para la creación de un organismo o centro coordinador que unifique, desde arriba, los esfuerzos y las tareas conducentes a la formación profesional de los agricultores.

(10) FILHO, Lorenzo: *Experimentación pedagógica*. Publicado por Santiago Hernández. «Metodología General de la Enseñanza». Méjico. Ed. Uteha. Tomo II, página 639, 1949.

(11) DEVOLVÉ. Referido por BUYSE, Raymond. *Obra citada*, página 64.

cifras por sí mismas carecen de significación; es necesario interpretarlas» (12).

Consideramos, pues, que «la investigación pedagógica de carácter experimental esté llamada a mostrar los resultados de la enseñanza con objetividad y rigurosa precisión y a desempeñar una función primordial en la reforma y revisión de los planes de estudios primarios» (13). Pero «un hacer humano cualquiera recibe su concepto claro, su noción precisa cuando ya el hombre ha dominado ese hacer» (14). Es justo reconocer que «la investigación pedagógica de hechos, como aspiración total y definida, es muy reciente» (15). Los hechos no son nada en sí mismo, no valen la pena sino por la idea que en ellos se ejemplifica, por la prueba que proporcionan. Y resulta cierto que, en muchos países, la enseñanza agrícola «no llena a cabalidad las funciones que actualmente le corresponden» (16).

La revisión de la legislación escolar, la planificación a largo plazo de los gastos educacionales, la adopción de técnicas presupuestales más racionales, la buena administración de los servicios o dependencias ministeriales y la idónea capacitación agrícola de los maestros e inspectores son medidas indispensables para garantizar mejores resultados. La adaptación de las ideas, normas y realizaciones que exponamos será posible dentro de ciertos límites, incluso en los países americanos, cuyas características culturales e ideológicas son predominantemente hispánicas, como hemos demostrado ya respecto a Honduras. Por tanto, excitamos a los responsables políticos y a los altos funcionarios, «con el criterio de lo científicamente demostrado», para que tomen las

medidas necesarias. Al hacerlo, recomendamos la conveniencia de tener presente que, en la práctica, «han fracasado muchos trasplantes de formas organizativas muy buenas, quizá con excelente historial, por no haber hecho saber a los realizadores de tales normas importadas los conceptos que le sirvieron de base y cuáles habrían de ser las relaciones entre la realidad existente y las nuevas maneras de vida que se pretendió adoptar» (17). Para evitar ese posible fracaso interesa tener presente también que «cuando los materiales se obtengan de otros países y regiones deben adaptarse convenientemente a las necesidades locales» (18).

Los planes de enseñanza agrícola sugeridos, e incluso los métodos pedagógicos recomendados, están basados en conceptos fundamentales que les sirven de punto de partida y justificación final. Su adaptabilidad o trasplante postula ineludiblemente tener presentes las especiales características de las regiones rurales y el medio en que vivan los escolares de esas regiones. Hay que hacerlo, pues, de modo que atienda «a las condiciones de vida nacional y regional y responda a sus peculiares exigencias, al mismo tiempo que facilite y favorezca «los cambios económicos y sociales de las comunidades y de las personas que las integran» (19).

En cualquier caso conviene recordar que «la escuela primaria sólo cumple bien su cometido si hay integridad de pensamiento en su organización y unidad de esfuerzo en su funcionamiento». No puede modificarse uno solo de sus miembros sin considerar que tal cambio ha de reflejarse en el conjunto» (20).

(12) BURYSE, Raymond: *Obra citada*, página 30.

(13) Dos notas destacadas de la Conferencia de Instrucción Pública. REVISTA DE EDUCACIÓN, número 90, página 178. Ministerio de Educación. Madrid.

(14) FLITNER, W.: *Pedagogía sistemática*. (Trad. de Ferrater.) Página 16. Ed. Labor. Barcelona, 1935.

(15) MANTOVANI, J.: *Educación y plenitud humana*. Página 124. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1944.

(16) Primer Seminario de Educación Rural Integral de Centro América. Considerando quinto. Página 2.

(17) ISAÍAS REYES, Jesús: *Escuela Rural*. Página 86. Pátzcuaro (Méjico). Ed. Crefal, 1959.

(18) Recomendación de la Vigésima Octava Reunión de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra el año 1955, aludiendo a la especial naturaleza de las escuelas rurales.

(19) Objetivos del Proyecto Principal número 1 de la Unesco para América Latina. Aprobados en la IX Conferencia General que se celebró en Nueva Delhi. 1956.

(20) ISAÍAS REYES, Jesús: *Obra citada*. Página 11.