

Vida escolar

● Dirección General de Enseñanza Primaria

LA ESCUELA DE LA PEQUEÑA COMUNIDAD



● Centro de Documentación y Orientación Didáctica

nº 109-110



25 BECAS

anaya

a

ROMA

EDICIONES ANAYA, siempre atenta a las necesidades de la enseñanza y a su perfeccionamiento, considera de capital importancia establecer un contacto permanente y directo con el Magisterio, y para ello ofrece a todos los Maestros de España una serie de iniciativas que les permitirán perfeccionar su tarea profesional y ampliar su horizonte cultural y humano.

Este año, nos complacemos en ofrecer a los Maestros españoles un viaje cultural a Roma. Lea Ud. las Bases, rellene el boletín de inscripción y envíelo a EDICIONES ANAYA. Es lo único que le pedimos.

BASES

Primera. El número de becas será de 25.

Segunda. El viaje tendrá una duración de once días, del 4 al 14 de julio, siendo por cuenta de la Editorial los

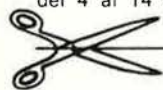
gastos de desplazamiento y estancia en régimen de pensión completa, así como los gastos de viaje desde el punto de residencia a Madrid y regreso.

Tercera. Podrán participar en el concurso todos los Maestros, Profesores y Directores de Enseñanza Primaria, en activo, sin limitación ni condición especial alguna.

Cuarta. Cuantos Maestros, Profesores y Directores de Enseñanza Primaria quieran participar en este concurso, bastará con que devuelvan, debidamente cumplimentado, el boletín de inscripción adjunto.

Quinta. El plazo de admisión de los citados boletines finalizará a las doce de la noche del día 10 de junio de 1969.

Sexta. Todos los boletines recibidos dentro del plazo de admisión entrarán en el sorteo que se celebrará el día 14 de junio de 1969, ante Notario, en el domicilio social de la Editorial, Luis Braille, 4, Salamanca, donde deberán remitirse los citados boletines de inscripción.



BOLETIN DE INSCRIPCIÓN PARA EL VIAJE CULTURAL A ROMA

Nombre y apellidos

Centro donde presta sus servicios

Domicilio particular Localidad Provincia

Sello del Centro

(firma)

¿QUÉ CIUDAD LE GUSTARIA VISITAR EL PRÓXIMO AÑO?

- | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amsterdam | <input type="checkbox"/> Casablanca | <input type="checkbox"/> Ginebra | <input type="checkbox"/> Lisboa | <input type="checkbox"/> Montecarlo |
| <input type="checkbox"/> Bruselas | <input type="checkbox"/> El Cairo | <input type="checkbox"/> Hamburgo | <input type="checkbox"/> Londres | <input type="checkbox"/> Viena |

anaya

ORGANIZACION EDITORA INTERNACIONAL AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.^o
MADRID-6

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de
julio y agosto

TIRADA:
90.000 ejemplares



Depósito legal: M. 9.712 - 1958

A. HERVAS, A. G.

Calle Athos, 40 - MADRID-11

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

	Págs.
● Las escuelas en las pequeñas comunidades.	2
● La escuela de la pequeña comunidad como centro de proyección cultural, por <i>Consuelo Sánchez Buchón</i> .	4
● La escuela de maestro único, por <i>Eliseo Lavara Gros</i> .	8
● El maestro de la pequeña comunidad, por <i>Alvaro Buj Gimeno</i> .	13
● El programa en las escuelas de maestro único, por <i>Juan Navarro Higuera</i> .	18
● Actividades dirigidas y actividades autónomas en la escuela unitaria, por <i>María Josefa Alcaraz Lledó</i> .	23
● La clasificación de los escolares en "grupos móviles y flexibles", por <i>Ambrosio J. Pulpillo Ruiz</i> .	28
● El aprendizaje individualizado en las escuelas de maestro único, por <i>Ambrosio J. Pulpillo Ruiz</i> .	32
● El trabajo en equipo, por <i>Eliseo Lavara Gros</i> .	36
● Actualización y coordinación de pequeñas unidades escolares, por <i>Juan Navarro Higuera</i> .	40
● Instalaciones y características materiales de la escuela de maestro único, por <i>Armando Fernández Benito</i> .	45
● Diagnóstico del rendimiento en las instituciones educativas, por <i>Victorino Arroyo del Castillo</i> .	52
● La comprobación del trabajo escolar en la escuela unitaria, por <i>Enrique Fernández Rivera</i> .	58
● Bibliografía.	62

Es bien sabido que toda comunidad, formada en torno a un «habitat» y con ciertos determinantes antropo-, zoo- y fito-geográficos, a los que se han unido modernamente otros condicionamientos ecológicos de procedencia demográfica, política o sociológica e, incluso, religiosos, viene a estar constituida fundamentalmente por:

- una agregación humana más o menos cuantiosa;
- que ocupa un territorio continuo o discontinuo, pero de alguna manera unido;
- en la mayoría de las veces, con un legado histórico-cultural, a no ser que su constitución sea tan reciente y artificial que no haya dado tiempo a sedimentarse;
- que posee instituciones o servicios de carácter público y para ser aprovechados generalmente;
- donde existe una conciencia o consenso común;
- y que es capaz de actuar corporativamente para la resolución de todos los problemas que en su mantenimiento y continuidad se presenten, tanto si son de orden espiritual como si pertenecen al terreno económico.

Claro está que esto puede darse en mayor o menor escala, y por eso se habla de comunidades familiares, locales, nacionales e incluso internacionales. Mas, por lo aquí vamos a tratar, nos referimos a los pequeños núcleos comunitarios con un desarrollo y un área espacial muy reducida.

En todo caso cultura y desarrollo de los pueblos, escuela y comunidad, son parejas de vocablos, incardinados tan mutuamente que es difícil separarlos en su proceso de evolución.

Por lo que respecta a la escuela, de tal manera se encuentra implicada en el desarrollo cultural de la comunidad, que hoy día, entre los objetivos más indiscutibles que se asignan a las instituciones docentes, figura, precisamente, el de contribuir a dicho desarrollo y las realizaciones y contenidos del «currículo» así han de preconcebirse.

Hasta hace unos años, hablar de pequeña comunidad equivalía a referirse casi exclusivamente a núcleos rurales, pero, aunque todavía ello pueda darse en un 50 por 100, es cierto que por el éxodo y transformación de gran parte del sector agrario hacia las urbes o centros industriales, hoy día el concepto de ruralidad está sometido a una revisión profunda, porque:

- a) pequeñas comunidades aún subsistentes, con la extensión y mejoramiento de vías y medios de comunicación o próximas a

Las escuelas

centros urbanísticos, de turismo o vacación, han perdido casi totalmente su carácter rural;

- b) otras de naturaleza rural originariamente, o se han transformado ya o se transformarán en breve en explotaciones agropecuarias de carácter colectivo, con medios técnicos tan adelantados como los que disponen grandes centros de poblamiento.

Ahora bien, tanto en las comunidades que permanecen y posiblemente permanecerán siempre como núcleos rurales, como en aquellas otras que han experimentado la transformación señalada en b), ¿es lícito pensar, so pretexto de mejorar la calidad de la enseñanza, cuando sólo tengan alumnado para una sola escuela, en trasladar ésta a la capitalidad de la comarca formando parte de una agrupación o escuela conjunta o concentrada?... ¿Pueden esgrimirse también en favor de dicha concentración argumentos económicos?...

No podemos ser, a este respecto, ni conservadores a ultranza ni peligrosamente innovadores, conscientes como somos del gran servicio que desde el punto de vista meramente histórico y durante algunos siglos han prestado a los pueblos, pese a su carácter originario y primitivo, a su estructura confusa y a su funcionamiento incierto, las denominadas escuelas unitarias.

Por otra parte, la ineludible necesidad de que toda comunidad humana, por reducida que ésta sea, disponga de un centro que proporcione e irradie la cultura mínima indispensable a todos sus componentes, obliga a todo sistema escolar a fundar y mantener escuelas, aunque su pro-

en las pequeñas comunidades

tesorero y áreas educativo-instructivas tengan que reducirse y restringirse mucho, en cuyo caso las denominadas de «maestro único» y «mixtas» aparecen como insustituibles.

A ello se debe el hecho de que aun en los países que poseen ya un sistema escolar muy desarrollado, tanto en Europa como en América, este tipo de escuelas sigue existiendo en mayor o menor porcentaje, según la amplitud de las comunidades rurales, la población ultradispersada, la facilidad de los medios de comunicación o la extensión del transporte. Estadísticas referidas a años no más atrás de 1963 calculan un 60 por 100 de las escuelas de todo el mundo con maestro único. Y aunque los índices más altos los den en la India (70 por 100) y los países de Hispanoamérica, con un promedio del 50 por 100, vemos con naturalidad que Bélgica tenga alrededor del 30 por 100, Austria un 25 por 100 y Estados Unidos de América un 10 por 100.

Por lo que respecta a nuestro país, a pesar del gran movimiento llevado a cabo en los últimos años para reducir estas escuelas al mínimo indispensable y de haber puesto en marcha medios, tales como el transporte escolar, las escuelas comarcales y las escuelas-hogar, para la mejora en calidad de la enseñanza primaria, datos del Instituto Nacional de Estadística referidos al curso 1965-66 arrojan un total de escuelas unitarias, entre las estatales, de la Iglesia y las privadas, de 62.829, frente a las 82.653 que existen de todo tipo.

Que estas escuelas, en atención a la extensión y mayor frecuentación escolares, puedan desdoblarse o convertirse en agrupaciones mínimas de dos o tres clases, de modo similar a como en 1910 se llevó a cabo en gran parte de nues-

tro territorio nacional la «graduación a distancia», es otra posibilidad que se ofrece a la Política Escolar antes de desarraigarlas de su ambiente natural.

De todos modos, en uno u otro caso, tendremos que enfrentarnos con su existencia real y con una problemática muy distinta a la de los tradicionales Grupos escolares o Colegios nacionales, como ahora se denomina a las escuelas completas.

Es por esta razón por la que el CEDODEP, que tiene como principal misión velar por el mejoramiento docente, tanto en calidad como en rendimientos, de nuestras escuelas básicas, dedica este número a las instituciones docentes de las pequeñas comunidades.

No se nos ocultan las dificultades que en su organización y funcionalidad presentan estas escuelas, más cerca de la labor de artesanía que de la propia técnica, pero cabe también intentar su perfeccionamiento a la vista de las nuevas conquistas didácticas, principalmente en lo que se refiere a formas prácticas de agrupamiento, simultaneidad o autonomía de las actividades, aprendizaje individualizado y otros temas de fácil aplicabilidad a estas escuelas o establecimientos escolares reducidos.

A plantear y tratar de resolver tales problemas van dirigidos los diferentes artículos que integran este número monográfico de nuestra Revista VIDA ESCOLAR, bien entendido que todo ello, materia suficiente para más extenso espacio y volumen, nos hemos visto obligados a reducirlo a mero esbozo o esquema, ofreciéndole al personal docente que quiera conocer más a fondo dichas cuestiones, una amplia bibliografía, que se inserta, como es costumbre, al final de todos los trabajos citados.

La escuela y la sociedad circundante se compenetran estrechamente y se precisan de tal modo que no puede concebirse la una sin la otra.

Una vida altamente comunitaria y unas estrechas relaciones sociales no sólo son convenientes, sino absolutamente indeclinables a la escuela si ésta quiere ser auténtica. Los sistemas escolares son eficaces en la medida que se tiene en cuenta la influencia que la sociedad puede ejercer en la escuela y ésta en aquélla. Y las relaciones de hoy son índice de la influencia que la escuela tiene en la comunidad y de la que ejercerá mañana. La formación integral del Alumno, el perfeccionamiento de la organización escolar y gran parte del progreso de la sociedad, están en función del binomio sociedad-escuela.

Puede decirse parodiando la frase "el hombre es el yo y sus circunstancias", que la escuela es "el recinto escolar y el ambiente que le rodea".

Ya se admite hoy como un postulado que cuando la escuela no tiene en cuenta a la comunidad circundante para entregarse y recibir en una amable reciprocidad, se halla destinada al fracaso. Y cuando la comunidad ignora a la escuela, esa comunidad pierde el estímulo del progreso. Es la escuela una sociedad cultural dentro de una sociedad más extensa, y por ello están en gran parte destinadas a "respirar" el mismo "aire".

Al concepto de una escuela, cerrada en sí misma, como agrupación de maestros y niños, sucede el concepto de una escuela abierta, que se prolonga en la pequeña comunidad circundante.

2. CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD CIRCUNDANTE

Para poder dar a los alumnos una formación integral adecuada y para elevar el nivel de esa sociedad, en la cual se proyecta la escuela, se precisa en primer término conocer esa comunidad. Conocimiento que, además del valor que tiene en sí misma como resultado, ofrece como proceso un alto valor educativo por sus exigencias de observación,

reflexión y actuaciones diversas para descubrir esa realidad. Por esto el conocimiento de la comunidad circundante—tanto por su valor de medio como por su trascendencia como fin—en la actual renovación de la escuela española adquiere marcado relieve (1).

En toda comunidad debe conocerse:

- 2.1. Lo que pudiéramos llamar *soporte físico*, más o menos amplio, que condiciona la vida de esa comunidad al determinar un paisaje, unos recursos naturales y un modo de vivir.
- 2.2. Los hechos más salientes de las *principales figuras* que se han sucedido en la localidad, porque como se ha dicho con razón, "el

(1) El Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria nos dice a este respecto, en su artículo 12: "Todo centro escolar deberá realizar un estudio sociológico y cultural de su medio ambiente, como elemento de información valiosa, en orden a la planificación de la labor docente. La realización y actualización sistemática, continuada y científica de tal estudio será considerada mérito profesional para director y maestros."

La escuela de la como centro de

hombre es como un ómnibus en el que viajan sus antepasados".

- 2.3. El nivel de *progreso* que alcanza y que encuadran las estructuras socioeconómicas que existen en la localidad.

Y muy concretamente y de modo adecuado a la edad de los escolares, debe ser investigado por éstos:

- El tamaño y tendencia de la población.
- Tipo y situación de la localidad.
- Vivienda.
- Higiene y servicios sociales.
- Cultura y diversiones.
- Gobierno y relaciones humanas.
- Principales fallos y partes débiles que ofrece la población.
- Valores y puntos fuertes de la localidad (2).

(2) Para una programación más detallada de un estudio de la comunidad en sus aspectos geofísico, económico, histórico, demográfico, sociocultural y religioso, pueden verse en *Vida Escolar*, núm. 106-107, los artículos: *Estudio del Medio Ambiente*, por Manuel Rico Vercher.

Valoración del rendimiento escolar en el estudio del medio ambiente, por Victorino Arroyo del Castillo.

pequeña comunidad proyección cultural

La escuela, hoy, no deja para los últimos cursos esta exploración, sino que ya apunta a ella con fuerza desde el primer año de la escolaridad.

Tomamos al azar algunas de las "Unidades didácticas" de los dos primeros cursos, que tienen carácter de una sencilla investigación sobre la comunidad circundante:

- La casa.
- La calle.
- Amigos y vecinos.
- Comprar y vender.
- La localidad.
- La Iglesia.
- La escuela.
- Las fiestas.

En estas "Unidades", a pesar de la temprana edad del niño—seis y siete años—, se le pide una serie de actividades que le introducen en este "descubrir" el contorno.

Por ejemplo:

- Determinar sobre un mapa de España la situación de la localidad y la zona en que está enclavada.
- Dialogar sobre las características de las calles de la localidad (pavimento, aceras, alineación de casas, etc.).

Por CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Jefe del Departamento de Planificación

- Dibujar la plaza más bonita del contorno y dialogar acerca de sus elementos y utilidad: punto de reunión, lugar de festejos, de comercio, etc.
- Dibujar un monumento de la población. A falta de él, la casa más destacada, o un puente, una fuente, etc.
- Enumerar distintos tipos de calles según diversos criterios.
- Distinguir entre calles y plazas.
- Preguntar acerca de los comercios que han visto en la calle. Distinguir entre tiendas, quioscos y puestos de vendedores ambulantes.
- Mediante sencillas conversaciones llegar al convencimiento de que la calle es de todos y no debe molestar a los transeúntes.
- Hablar de los medios de transporte que existen en la población.
- Dialogar sobre las producciones típicas de la localidad y, en consecuencia, del género de vida que se desprende de ellas. Coleccionar algunas se-

- millas propias de la localidad y de la provincia.
- Que los niños se informen sobre el precio de tres cosas, ya sean comestibles o no.
- Observar los accidentes geográficos más cercanos a la población y ver el influjo que pueden tener en el clima, comercio, etc.
- Dialogar sobre algunos lugares interesantes que convendría visitar en una excursión.
- Visitar alguna explotación ganadera, industrial o agrícola de la localidad.
- Que los alumnos observen qué tiendas hay en su barrio, e intentar una clasificación sencilla, que irá anotando en sus cuadernos.
- Que los escolares enumeren las fábricas existentes en la población.
- Nombrar días de fiesta de la localidad.
- Distinguir entre fiestas religiosas, de precepto, patrióticas, escolares.
- Dibujar una escena de la localidad en día de fiesta.
- Entablar conversación con los niños acerca de los trabajos

que realizan sus padres, de la principal actividad de los habitantes y de las costumbres del pueblo.

- Estudiar los caracteres climáticos, de relieve, de producciones, de costumbres, etc., de las regiones limítrofes, y ver las diferencias y semejanzas esenciales.
- Arraigar en los niños hábitos de estimación y respeto a las autoridades: sacerdote, médico, maestro.

En el tercer curso los niños de ocho a nueve años deberán entablar conversaciones con las personas que ejerzan oficios típicos de la localidad; por ejemplo: pastor, pescador, leñador, minero, albañil, etcétera, para conocer bien su trabajo, dialogar sobre sus características en la escuela y aprender a valorar su labor, estimarla y agradecerla.

En cursos posteriores se va perfeccionando este conocimiento ambiental en círculos mayores, que harán penetrar más en la realidad social circundante.

3. COLABORACIÓN DE ESCUELA Y COMUNIDAD

Después de este conocimiento, requisito previo y necesario de toda colaboración eficaz, la escuela y la comunidad ofrecen en sus relaciones dos grandes vertientes:

Es una la comunicación de actitudes, características y valores que hace la sociedad a la escuela.

Es otra la proyección cultural de la escuela sobre la comunidad.

3.1. La escuela de la comunidad.

La escuela ha de vivir en gran parte la vida de la sociedad circundante, lo cual supone:

A) *Aceptar* hechos y cambios que se operan continuamente y que no van contra principios fundamentales.

Es un gran imperativo este amoldarse, aunque no ciega y totalmente, al medio social en que se vive para no sucumbir, o al menos no perjudicar el bienestar psicofísico del sujeto. Fruto de una labor educativa es el formar sujetos adapta-

dos y evitar las desadaptaciones de todo tipo, aunque, claro es, este amoldarse ha de evitar las posturas de individuos amorfos o excesivamente moldeables o faltos de personalidad, que por no saber decir *no* oportunamente, de hecho niegan principios, se niegan a sí mismos o niegan a la sociedad aportaciones que le son debidas.

B) *Utilizar* al máximo los recursos naturales de que disfruta esa comunidad. Y no sólo con un carácter ocasional o como recurso para suplir medios más costosos, sino con el convencimiento de que sólo colocando al niño lo más posible en contacto inteligente y vital con las realidades de su ambiente próximo, es como se consigue la *auténtica* formación.

C) *Integrar* todas las modificaciones, actitudes y características buenas e indiferentes de ese ambiente que rodea a la escuela, a fin de lograr una adecuada educación social *con, en y por* la sociedad y conseguir la mejor inserción en los grupos de esa comunidad.

D) *Acomodar* en la medida de lo preciso a la edad del escolar el

ambiente externo, que para él podría ser muy fuerte. Aunque al niño, al adolescente y al joven no se les debe segregar de la sociedad en que han de vivir, ha de hacerse *tal como ellos pueden vivirla*, fortificándolos contra ciertos ambientes que pudieran serles perniciosos.

3.2. La escuela centro de proyección cultural

Este servicio de la escuela a la comunidad lo podemos considerar en varias direcciones:

A) *La actitud social que los alumnos viven fuera de la escuela*, y que es evidente deja su impronta y modo de ser en esa comunidad circundante.

Los programas para colegios nacionales dan gran relieve a esta actitud y exigen las siguientes actividades:

- Respeto y obediencia a los padres y ayuda a la familia en trabajos sencillos.
- Atención deferente a las personas mayores.
- Comportamiento adecuado con los vecinos, ancianos, impedidos, niños pequeños.



- Actitud correcta en la calle, en los medios de locomoción, en las salas de espectáculo, en las fiestas, diversiones, etc.
- Hábitos de urbanidad y cortesía.
- No hacer daño a los animales, no estropear las plantas, casas y edificios públicos.
- Circulación vial correcta.
- Contribuir a mantener limpio el pueblo o barrio que se habita.

B) Actuaciones de maestros y alumnos para llevar a la comunidad los valores culturales de la escuela.

- Reacción constructiva y valiente contra los abusos y antivalores que se dan en la sociedad.
- Celebrar actos conmemorativos en los que se mantengan coloquios socio-culturales.
- Ofrecer con alguna frecuencia recitales, danzas y variados festivales que distraigan y formen artísticamente a la comunidad.
- Planear juegos y competiciones deportivas de los alumnos para llevar la sana alegría y animación a la sociedad circundante.
- Exponer alguna vez trabajos de los alumnos e invitar a las autoridades y vecinos de la localidad.
- Trabajar por la promoción social y cultural de los grupos aislados que más lo necesitan.
- Redactar un periódico escolar con algunos contenidos orientados a la formación social de la pequeña comunidad.
- Establecer una biblioteca viva y circulante de carácter formativo-recreativo que estimule el gusto por las buenas lecturas, etc.
- Proporcionar emisiones radiofónicas, proyecciones, cine-forum, teatro-forum, etc.

C) Instituciones o grupos organizados o apoyados por el director del colegio nacional.

a) Asociaciones colegiales de:

- Padres de familia.
- Antiguos alumnos.
- Amigos de la escuela.

b) Formación de grupos:

- Clubs de jóvenes de uno y otro sexo para que desarrollen sus aficiones (científicas, artísticas, sociales, recreativas, etc.). Estos clubs proporcionan un ambiente fácil, sencillo, de confianza, donde el joven puede exponer su opinión y encontrar un criterio recto de auténtica valoración y selección.
- Clases de adultos para *completar* una educación o instrucción, que ha sido escasa por deficiencias de asistencia escolar, o para *actualizarles* en su situación profesional, etcétera.

4. EL PRINCIPIO DE SUBSIDIARIEDAD

Así se ofrece una escuela abierta, una institución docente, que además de llenar más recta y auténticamente la educación integral del niño se presenta como promotora de una cultura básica y complementaria de la comunidad, un centro de educación permanente que aprovecha al máximo sus medios educadores y sus instituciones escolares.

Esta fecunda y valiosísima escuela de la pequeña comunidad presenta así un gran número de actividades que pueden parecer *utópicas* para ser promovidas por el director de un colegio nacional, y aún con más razón para aquellas escuelas que tienen un número menor de maestros. Por esto no pueden terminarse estas consideraciones sin apuntar a la posibilidad de cómo hacerlas viables.

En esta *escuela de la pequeña comunidad* nos encontramos con que el maestro tiene ante sí un amplio campo: educador de un número de niños, orientador de grupos sociales y promotor de una cultura básica de la comunidad. Vemos por

consiguiente al maestro dando y dándose intensamente al contorno. Pero no podemos olvidar la recíproca, la comunidad circundante dando y dándose a la escuela y al maestro.

El director escolar y el maestro han de estimular a los niños para que actúen con iniciativa y responsabilidad propias. Ellos han de ser los verdaderos *actores*, y el educador se reserva el papel de autor o *promotor*. Los niños se autoforman y se autoinstruyen. El maestro orienta, tutela y promueve esa formación e instrucción.

La escuela al funcionar así da al maestro un gran margen de tiempo y serenidad para poder entablar diálogo con las gentes del contorno y conseguir colaboración y ayuda, de unos, en función de sus hijos; de todos, en función de la comunidad, y en esta labor el maestro tiene que conseguir hacer de los padres *actores*; de los amigos de la escuela, *actores*; de los vecinos, *actores*, y él continuar siendo el *autor*.

El secreto de este sistema está en la aplicación del *principio de subsidiariedad*. Principio que la escuela debe tener siempre muy presente. Lo que puede hacer el niño, que lo haga el niño; lo que puedan hacer los padres, que lo hagan los padres; lo que pueden hacer los amigos, que lo hagan los amigos; lo que pueden hacer los vecinos, que lo hagan los vecinos, lo que *sólo* puede hacer el maestro, que *lo haga* el maestro.

Hay que enseñar a cuantos colaboran a manejar libros, a confeccionar fichas, a estudiar la realidad, a proyectar tareas, a que realicen un gran número de trabajos; “hay que echarles a andar”. Pero hay que darles cometidos adecuados con iniciativa, decisión y responsabilidad. Y exigir esta responsabilidad orientando y enderezando la iniciativa y haciendo reflexionar sobre la decisión. Así, estando cada uno en su puesto y facilitándole la superación es como se puede llegar muy lejos y que la acción recíproca de comunidad-escuela sea más fecunda y sencilla de cuanto se pueda esperar.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela en su origen fue, por esencia, de maestro único. Surge como medio de satisfacer la necesidad que la familia siente de contar con un Centro que la ayude—y luego supla—en la ardua tarea de pertrechar al joven para facilitarle su inserción en la sociedad que debe vivir.

Al principio tiene una finalidad eminentemente instructiva, y es privilegio de seletcos. La Cultura estaba de tal modo sedimentada y estructurada, que bastaba su transmisión fiel, su aceptación pasiva, para “instruir” a los escolares.

A partir del 1750, como consecuencia de la primera revolución industrial, y sobre todo desde principios del siglo XX, las estructuras económicas y socioculturales van a cambiar grandemente y de un modo vertiginoso. La escuela adquiere entonces otra función, totalmente distinta a la que había venido desempeñando hasta entonces. Ahora deberá intentar ayudar a “multitud” de infantes, dotándoles de un bagaje eminentemente formativo que les permita sentirse preparados para enfrentar con éxito los cambios que van a alterar su existencia, a lo largo de los próximos años (1).

Notemos que apuntamos a una finalidad esencialmente formativa. La escuela sufre ahora el impacto de los avances culturales, económicos y sociales. Poco a poco el “progreso” se deja sentir en ella, y los principios de organización y dirección empresarial marcarán de un modo decisivo su futuro. Se “gradúa” la enseñanza y surgen los enormes Centros docentes, como una nota más del gigantismo y de la masificación que son signos de nuestro tiempo.

Estas crisis de crecimiento afectan decisivamente a la Escuela, que tenderá a desaparecer en cuanto pequeño núcleo para incorporarse a conjuntos educativos mayores: Agrupaciones Escolares, Escuelas Concentradas, Colegios Nacionales, etc. Y éste es, creo yo, el problema central, sobre el que nos corresponde reflexionar: ¿tiene sentido hoy, en pleno siglo XX, las escuelas de maestro único? ¿Deben desaparecer para dar paso a los grandes Centros escolares?

Por **ELISEO LAVARA GROS**
Jefe del Departamento de Coordinación

(1) LAVARA GROS, E.: *La Escuela Primaria en el momento actual*, en “Tiempo y Educación”, vol. I, páginas 1-16.

La escuela de maestro único

2. ALCANCE Y SENTIDO DE LAS ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO

2.1. Concepto

Aunque la expresión “escuela de maestro único” va ganando terreno y está reemplazando a la de escuela unitaria, en esencia, la misma cosa, aunque aparentemente designe a realidades semejantes.

Como ha hecho notar Santiago Hernández Ruiz, el término escuela unitaria hace referencia a una realidad docente que coloca en el eje de su actuación didáctica a la Escuela toda, armónica y socialmente integrada. Por el contrario, la escuela de maestro único coloca como eje al *curso*, como unidad de contenido y de tiempo, procurando entonces reflejar lo más exactamente posible la organización propia de las escuelas graduadas (2).

Nosotros, aun empleando el término ya generalizado de escuela de maestro único, queremos aludir fundamentalmente a la escuela unitaria tal como la conocimos y la vivimos en aquellos pequeñísimos pueblos del Pirineo, Montseny y el Urgel catalanes.

Así, pues, por Escuela de maestro único entendemos tanto a las escuelas unitarias como a las escuelas mixtas. Admitida la gran variedad de las mismas: rural, suburbial, residual, urbana, etc., vamos a centrar nuestra atención en torno a las escuelas de maestro único de carácter rural, entendiendo por tal a todas aquellas que están en poblaciones menores de 500-1.000 habitantes, dedicadas preferentemente a los trabajos del campo y la ganadería,

(2) SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ: *Ob. cit.*, pág.

aunque, por analogía, cuanto digamos pueda ser aplicado a todas ellas (3).

2.2. Finalidad

El análisis de la finalidad esencial que compete a estos Centros escolares puede situarnos en el camino adecuado para resolver el interrogante que nos hemos planteado.

Entendemos que la finalidad de estos centros docentes debe ser, en esencia, la misma que corresponde a las restantes instituciones educativas: el cultivo integral y armónico de la *personalidad* del alumno como medio eficaz de garantizar su feliz inserción en la sociedad, ocupando con dignidad y eficacia el lugar que en la misma le corresponda.

Estamos aludiendo a la necesidad de cultivar tanto los hábitos mentales cuanto los científicos, operativos y sociales. Nótese que los hábitos científicos (las nociones) constituyen simplemente uno de los sectores del *currículum* escolar y, por supuesto,

(3) Entre los diversos tipos de Escuelas Unitarias podemos recordar:

- Enclavadas en medios rurales en sentido estricto.
- Enclavadas en medios urbanos.
- Enclavadas en medios residuales o suburbiales.
- Enclavadas en Colegio Nacional de Prácticas.
- Escuelas piloto o de experimentación.

En estos últimos años se ha divulgado la expresión de E. Unitaria Completa para designar aquella que tiene establecidos los seis (u ocho) cursos de escolaridad, uno a uno. Considerándose “incompleta” a la que no reúne esta condición. Como apunta S. Hernández Ruiz, ésta es una consideración arbitraria, pues la Unitaria o imparte una educación integral o no es auténtica Escuela Unitaria, armónicamente concebida.

no el más importante, pues junto al cultivo de los hábitos hay que colocar la asimilación vital de ideales y actitudes (4).

Si estas escuelas unitarias no alcanzasen este objetivo se estaría dañando gravemente a gran número de alumnos y cometiendo un inadmisibles fraude socio-cultural y económico.

Pero junto a esa formación de la personalidad individual, estos Centros deben constituirse en auténticos receptores y promotores de la cultura popular, ya recogiendo la cultura de *élite* y presentándola a sus convecinos, ya vivificando la cultura popular propia del medio en que está enclavada la Escuela y, a través de la cultura escolar, contribuir a divulgarla y enriquecerla. Especial atención merece, pues, la proyección social del Centro docente, y por ello se le ha dedicado un trabajo aparte en este mismo número.

2.3. ¿Puede la escuela de maestro único cumplir esta doble finalidad?

Entendemos que sí. Nótese que la parte esencial de toda tarea educativa debe situarse en el cultivo formal de la personalidad del alumno, y esto puede lograrlo eficazmente la escuela de maestro único, entre otras razones por:

(4) “El mejor índice de la educación y cultura de un individuo no se manifiesta en su habilidad de hacer las cosas ni por el volumen de informaciones y conocimiento que su memoria almacena, sino por la calidad e intensidad de sus ideales, actitudes y preferencias en relación a la vida, a la cultura y al medio social y profesional en que vive; reside también en su capacidad para apreciar la verdad, estimar la belleza y practicar el bien.” MARTOS, L. A.: *Ob. cit.*, pág. 72.



- a) El carácter integrador que la define. Un mismo maestro para conjugar contenido y actividades a lo largo de la escolaridad.

Esto facilita la relación escuela-familia-comunidad, apoyada frecuentemente en el prestigio que distingue al maestro en su localidad.

- b) La interrelación que se establece entre los componentes de ese "grupo primario" y cuyas fuerzas internas y externas constituyen los mejores recursos para lograr una buena disciplina, basada en la aceptación, la responsabilidad y la cooperación de sus miembros. El "clima" de la unitaria es esencial.
- c) Por el propio "prestigio" de la escuela, constituida en auténtico foco de educación permanente, ya a través de las clases de educación de adultos, ya sirviéndose de las actividades circunescolares.

Podrá objetársenos, quizá, que resulta difícil dar todo el contenido científico a todos los niños de seis-catorce años. Esto, planteado desde la perspectiva actual—curso a curso—, puede parecer cierto, pero nada prueba que éste sea el punto de mira correcto para enfocar el problema, que seguramente ahora habrá de ser sometido a revisión al considerar globalmente la etapa de educación básica.

Entendemos que la cuestión debe girar no tanto en torno a la cantidad cuanto a la calidad; no tanto en cuanto a lo que se debe saber cuanto a *¿cómo debe saberse?* Nada prueba que "esos" contenidos sean los correctos para estos Centros, y menos que su estructuración sea la ideal; pero es que, aunque así fuera, las *nociones*, como hemos visto, no cons-

tituyen más que un sector del *currículum* escolar. Y, por supuesto, no el más importante, pues en los tiempos actuales se someten de continuo a revisión y poco sirven una vez acabada una carrera los contenidos nocionales asimilados memorísticamente a lo largo de la misma.

Yo he sido maestro de unitaria, y no recuerdo ahora que los alumnos de mis escuelas asimilaban curso a curso, necesariamente, todos los contenidos nocionales concretos, pero sí creo que se iban cultivando como personas, o por lo menos ésa era la meta de nuestro trabajo.

Bastaría aportar unas sencillas ayudas técnicas, que podrían emerger de las propias unitarias, a través del crisol de la Inspección, para que estos Centros desarrollaran, en lo individual, la alta finalidad que les compete con el máximo rigor. Lo que no debe exigírseles es que copien, tal cual, la organización de las Escuelas Graduadas, a pesar de las ventajas que desde un punto de vista instructivo esto pudiera representar.

Pero es que con la misma intensidad, o mayor si cabe, debiera la escuela unitaria dedicar su atención a vivificar cultural, política, social, económica y aun recreativamente el contorno que la envuelve. Y en esta tarea no puede ser suplida por ninguna otra entidad o institución si queremos que hasta el último rincón de España siga vivo el rescoldo de la cultura y del espíritu.

3. ¿DEBEN DESAPARECER LAS ESCUELAS UNITARIAS?

En principio, de la evolución de la sociedad hacia una auténtica mutación de dimensiones que origina el gigantismo en todos los sectores, la facilidad y

rapidez de las comunicaciones, y del hedonismo que caracteriza a nuestro tiempo, parece desprenderse una tendencia fuerte hacia la disminución progresiva del número de escuelas unitarias, debido fundamentalmente al éxodo rural originado por razones de índole económicas, tecnológicas y psicológicas (5).

Y éste es el problema. Y la escuela no puede quedar al margen. Ahora bien, en la medida de lo posible, y de lo razonable, debe tenderse a fortificar ese avanzado baluarte de la cultura que tanto puede contribuir, dados otros supuestos, a hacer agradable y plena de sentido la vida en la pequeña localidad. No debe apagarse el foco cultural mientras quede algo que alumbrar.

Si razones de índole puramente técnica, por ejemplo, la instalación de un gran Centro Escolar con todos los recursos y medios para impartir una educación muy especializada, sobre todo para los últimos cursos de la escolaridad, pudiera justificar la

(5) "Los efectos del éxodo rural que más importan a nuestro objeto son los siguientes:

a) En primer lugar, se produce lo que llamamos "desertación" progresiva de la vida rural, que se manifiesta en los aspectos demográfico (disminución de la población), económico (debilitación de la economía rural y, especialmente, cambio de orientación en el tipo y la finalidad de las explotaciones), sociológico (emigran a la ciudad primero los elementos más jóvenes, con lo que la población rural, además de disminuir, "envejece") y demográfico (es el aspecto que Plinio el Joven describió breve y acertadamente en tiempos del Bajo Imperio Romano cuando dijo: "latifundia perdiere Italiam", pues los campos abandonados corren el riesgo de convertirse en verdaderos desiertos, donde la vida vegetal, supuesto de la humana, es cada día más difícil a causa de la erosión).

b) La desvitalización sociológica de las poblaciones rurales va desvirtuando las aldeas, sometidas a un proceso de pérdida de sus elementos más activos, con lo que la escuela rural en muchas localidades se convierte en una escuela residual (MÁLLO, A.: *Población marginal, éxodo rural y Escuela suburbial. Problemas y soluciones*. Obra citada, págs. 58 y sigs.).

integración de alguna pequeña unitaria rural en ellos, debiera cuidarse que no quedara totalmente desatendida la localidad afectada. Sabemos la fuerte oposición que a veces ejercen—siquiera sea por puro instinto—los propios habitantes y autoridades ante la posibilidad de supresión de su escuela, aunque sea mixta.

Otro caso plantea, por ejemplo, la unitaria radicada en el centro de una gran ciudad; entonces, creemos que puede ser absorbida sin grandes trastornos, entre otras razones porque allí abundan más las instituciones y organismos que pueden irradiar su acción cultural sobre la zona de influencia que aquella ejercía.

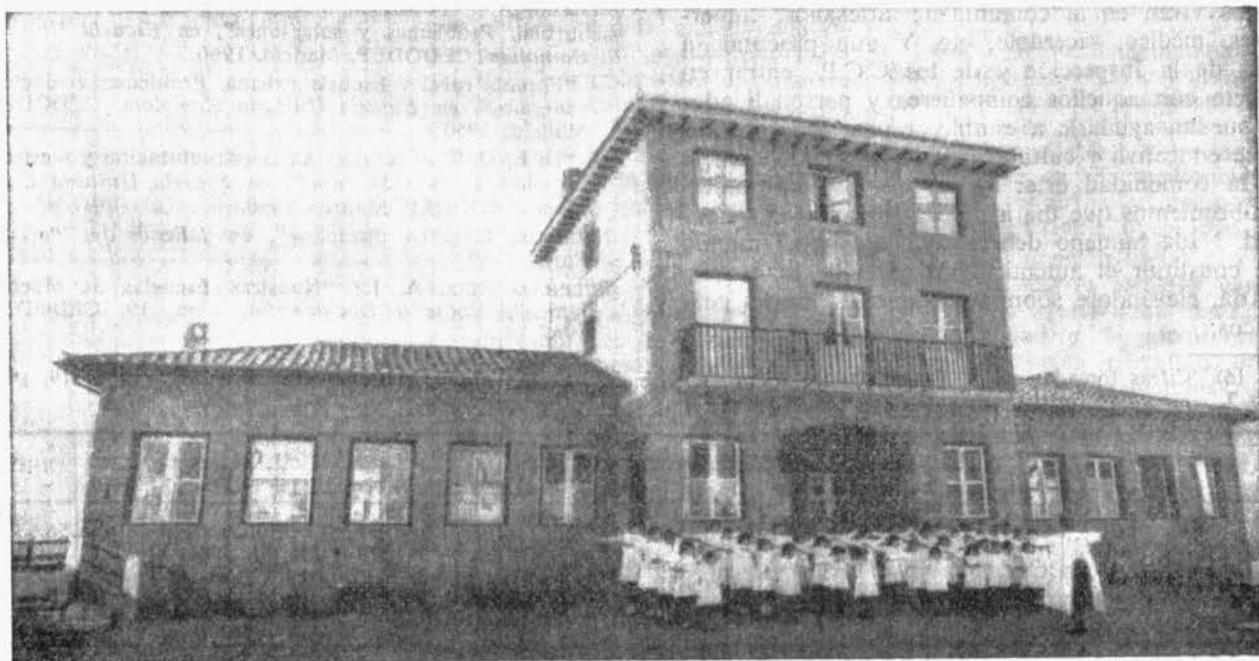
4. LA ESCUELA UNITARIA FUTURA

Las escuelas unitarias han desempeñado un papel capital en la culturización de nuestro país, y todavía pueden y deben seguir desempeñándolo, no sólo por su número, sino porque son el auténtico cordón umbilical que une culturalmente a todos los pueblos de España.

Constituyen, sin duda alguna, el más importante bastión para la auténtica *educación permanente* que hoy se postula. Bastaría una adecuada política de *incentivos*—que hiciera más atractivo el desempeño de la tarea docente en estas localidades—y de *comunicación* para detener y aun reducir en lo posible la *distancia cultural* que suele separar a las aldeas de las ciudades.

4.1. Problemática capital

Se hace preciso revisar y actualizar el contenido educativo de las escuelas unitarias, adecuando las técnicas precisas para facilitarles un enfrentamiento



correcto con los dos grupos principales de problemas que se les plantean.

Estadísticas referidas a años no más atrás de 1963 calculan en un 60 por 100 de las escuelas de todo el mundo como de maestro único.

Por lo que respecta a nuestro país, a pesar del gran movimiento llevado a cabo en los últimos cinco años para reducir estas escuelas al mínimo indispensable y de haber puesto en marcha medios para la mejora en calidad de la enseñanza primaria, datos del Instituto Nacional de Estadística referidos al curso 1965-66 arrojan un total de escuelas unitarias, entre las estatales, de la Iglesia y las privadas, de 62.829, frente a las 82.653 que existen de todo tipo (6).

a) *Problemas internos*, organizativos y didácticos, derivados de la esencia de la propia institución y que están exigiendo una profunda reflexión tanto en cuanto a la estructuración de sus contenidos como a las técnicas de ejecución del trabajo y evaluación del rendimiento escolar. Para eso sería conveniente prescindir, en la medida de lo posible, del punto de vista actual, intentando encontrar formas nuevas, exclusivas para estos Centros.

b) *Problemas externos*, derivados del ambiente en que la vida de la escuela se desenvuelve, y para el que—en principio—prepara a sus escolares. Una íntima conexión escuela-familia-comunidad parece cada vez más necesaria, y constituiría el fundamento esencial de una educación más realista.

4.2. EL MAESTRO

Ya no puede el maestro de escuela unitaria intentar solucionarlo todo por sí mismo, como sucedía, con pleno sentido, en la unitaria originaria. Hoy debe recabar y lograr la ayuda y cooperación de cuantos viven en la comunidad: artesanos, comerciantes, médico, sacerdote, etc. Y aun procurar, a través de la Inspección y de los C.C.P., entrar en contacto con aquellos compañeros y personalidades que puedan ayudarle a establecer una poderosa corriente educativa y cultural que permita a la escuela y a la comunidad estar al día de los importantes descubrimientos que día a día va logrando la humanidad. Nada humano deberá serle ajeno; el mundo debe constituir el auténtico horizonte de la escuela unitaria, elevándose sobre sus concretos límites geográficos.

(6) Cifras tomadas de A. PULPILLO: *Nuestras escuelas de maestro único*. "Notas y Documentos", núm. 19, página 5.

CLASES DE ESCUELAS	ESCUELAS CLASIFICADAS POR EL NUMERO DE UNIDADES													TOTALES
	De 1	De 2	De 3	De 4	De 5	De 6	De 7	De 8	De 9	De 10	De 11	De 12	+ 12	
Nacionales	43.351	4.691	3.006	1.848	1.083	1.116	624	461	264	184	105	78	124	56.935
De la Iglesia	8.993	936	843	684	416	286	176	140	85	65	41	22	56	12.743
Privadas	10.485	1.475	496	234	112	53	43	20	13	8	2	15	19	12.975
TOTAL CENTROS ...	62.829	7.102	4.345	2.766	1.611	1.455	843	621	362	257	148	115	199	82.653

5. SÍNTESIS

Sí; las escuelas unitarias—si no se las olvida—pueden rendir todavía hoy importantes frutos en pro de una auténtica educación general básica, cuyo certificado de aptitud se pondría así al alcance de todos los alumnos que pudieran merecerlo, y no sólo—como hoy ocurre frecuentemente—al de aquellos que por contar con recursos económicos pueden cursar libre estudios de *Bachillerato*. No queremos decir que todos debieran obtener el certificado de aptitud propio de unos estudios provechosamente seguidos, pero sí que el que de hecho los realiza pueda obtenerlo. Y éstos serían muchos más de los que en principio se cree si se divulgaran las técnicas didácticas y organizativas que la nueva tarea exige.

Esto no significa que allí donde se pueda, y sin menoscabo de esa influencia cultural que entendemos esencial, se vaya hacia la graduación minuciosa de la enseñanza, cual corresponde a la época de especialización y diferenciación que nos está correspondiendo vivir.

6. BIBLIOGRAFIA

- CRESSOT, J., y otros: *L'Ecole a classe unique et l'ecole a deux classes*. Organisation pédagogique. Edit. Bourrellier. París, 1952.
- DROGAT, N.: *Civilisation rurale de demain*. Guide de culture paysanne. Edit. SPES. París, 1950.
- HERNÁNDEZ RUIZ y otros: *La Escuela Unitaria*. Guatemala. Centro América, 1961.
- LAVARA GROS, E.: "La Escuela Primaria en el momento actual". *Tiempo y Educación*, vol. I. Compañía Bibliográfica Española, S. A. Madrid, 1968.
- "Significado y trascendencia de la moderna concepción de la enseñanza", en *Tiempo y Educación*, vol. II. Compañía Bibliográfica Española, S. A. Madrid, 1968.
- LEROY, L.: *Exode ou mise en valeur des campagnes*. Editorial Flammarion. París, 1958.
- MAÍLLO, A.: "Población marginal, éxodo rural y Escuela suburbial. Problemas y soluciones", en *Escuela Unitaria Completa*. CEDODEP. Madrid, 1960.
- "Escuela rural y Escuela urbana. Problemas ecológicos generales", en *Escuela Unitaria Completa*. CEDODEP. Madrid, 1960.
- "La E. U. C. al servicio de la estructuración y reestructuración de la vida rural", en *Escuela Unitaria Completa*. CEDODEP. Madrid, 1960.
- MICHAUX, L.: "La discipline", en *L'Ecole des Parents*. París, 1959.
- PULPILLO RUIZ, A. J.: "Nuestras Escuelas de Maestro Único". *Notas y Documentos*, núm. 19. CEDODEP, 1967.

El maestro de la pequeña comunidad

La función delegada de la sociedad para proporcionar a las jóvenes generaciones el conjunto de los instrumentos culturales y bienes formativos, que constituyen la base imprescindible para el desarrollo de la personalidad, puede decirse que es tarea común a todo el Magisterio. Sin embargo, el conjunto de factores que determinan la educación, no sólo provenientes de la escuela como centro educativo, sino de la influencia del maestro dentro de la comunidad, tiene especial importancia en el caso de los pequeños núcleos de población en que, normalmente, el maestro es la única persona que, por su cultura y función específica, repercute directamente no sólo en la adquisición de la cultura, sino en el modo de conducirse por vía del ejemplo.

La formación específica que el maestro de la pequeña comunidad debe recibir tiene un carácter claramente distinto de lo que pudiera llamarse formación común para el profesorado de enseñanza general básica. Quizá sea importante señalar en el momento actual que esta formación tiene matices diferenciales muy dignos de tenerse en cuenta, añadiendo a la tesis común de especialización por materias, tipos de alumnos y especial preparación para el empleo de las modernas técnicas de enseñanza la especialización del maestro de escuela tradicionalmente llamada unitaria. En

este caso el factor predominante quizá se encuentra en los conocimientos de carácter sociológico que necesita el maestro rural.

Sin embargo, la determinación de la especialidad a que aludimos no viene sólo del factor ecológico, sino también de las funciones específicas que atañen a este maestro.

1. DETERMINACIÓN DE LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS

Sería relativamente sencillo presentar una tipología del maestro o quizá delinear un profesiograma y encuadrar en él al maestro de la pequeña comunidad, pero también se puede hacer una exploración de carácter empírico y completarla con las reflexiones oportunas.

La comunicación social proviene y actúa a través de tres canales básicos: la afectividad, la eficacia o efectividad y la ejemplaridad. Estos conductos permiten dilucidar en qué medida el maestro los cumple y si realmente tienen en las pequeñas comunidades un carácter bipolar o, por el contrario, se reducen en algún momento a una influencia exclusivamente unilateral.

La afectividad como conducto para lograr simpatizar e influir sobre la voluntad de perfeccionamiento no se reduce exclusivamente, en el caso que ahora estudiamos, al

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares

alumnado de la clase, sino al conjunto de los jóvenes y adultos que integran el núcleo comunitario. La promoción social lleva implícita el perfeccionamiento individual, y éste, en primer lugar, la decisión voluntaria de conseguirla. Pero el maestro sólo puede llegar a influir positivamente si de alguna manera conoce las características socio-culturales de la entidad social en que desarrolla su labor; de aquí la importancia de la formación sociológica del maestro. No se trata únicamente de promocionar a la población a través de un cambio total y profundo, sino de aprovechar todo el acervo cultural que en sentido extenso ya posee, y a partir de él progresar hacia una expansión mayor y de carácter positivo.

La eficacia de la labor del maestro, si bien tiene como premisa la aceptación de las personas sobre las que pretende influir, requiere una base formativa que tiene matices especiales. En primer lugar, y por lo que se refiere a su actividad dentro del aula, la exigencia mayor viene señalada por la capacidad de organización de la clase, que siempre es altamente heterogénea en el alumnado; las diferencias individuales son muy marcadas, y también las distintas edades cronológicas y el estado de instrucción. No se trata de impartir enseñanza a los alumnos encuadrados en un solo curso de escolaridad, sino en todos los cursos de enseñanza obligatoria y, probablemente, también de distinto sexo.

Pero quizá se añade una nueva dificultad: la falta de instrumentos didácticos adecuados y, por ende, la necesidad de utilizar al máximo los recursos del medio ambiente y aquellos otros que constituyen la telenseñanza, es decir, los programas educativos que proporcionan la radio y la televisión.

Finalmente aludíamos a otro canal de influencia que cobra especial interés en estos medios y que se encuadra en la personalidad del maestro, la vía de ejemplo, es decir, el maestro como modelo de imitación y paradigma en todas las manifestaciones de la conducta.

2. FORMACION SOCIOLOGICA

Es evidente que la influencia del maestro no se canaliza en el desarrollo de las facultades del educando individualmente consideradas, sino que debe preparar al individuo para su función social, y

este perfeccionamiento se produce fundamentalmente por una asimilación inconsciente, que es fruto de la convivencia. La selección de estímulos sociales que el maestro realiza para conducir socialmente al alumno requiere, en primer lugar, el conocimiento del ambiente que lo rodea, su carácter, sus costumbres, la forma de trabajo, etcétera; de esta forma, unas veces utilizará los estímulos ambientales, y otras tratará de inmunizar al alumnado contra su influencia. De aquí que la formación sociológica del maestro se dirija especialmente a las características generales del medio rural que, si bien provienen generalmente de la convivencia y la observación de éstas, necesita previamente de un esquema básico para lograr su encuadramiento. El maestro ha de encajar y ser aceptado por la comunidad; de su actitud depende el grado de apertura que logre, y de aquí la disposición afectiva de carácter positivo, que se traduce en una simpatía comprensiva y una confianza de la vecindad. Por supuesto que aquí hacemos una apelación directa a la vocación del maestro para superar toda clase de dificultades que en este campo se le presentan.

Estimamos oportuna una reseña esquemática de los distintos campos en la formación sociológica del maestro que el doctor Romero Marín resume en la forma siguiente:

1.^a *Sociología religiosa*.—Estudio

de las creencias, supersticiones, culto, fiestas y asociaciones religiosas de su medio social.

2.^a *Sociología política*.—Organización municipal, provincial y estatal.

3.^a *Sociología demográfica*.—Estudio de la población. Clases sociales. Vivienda. Sanidad.

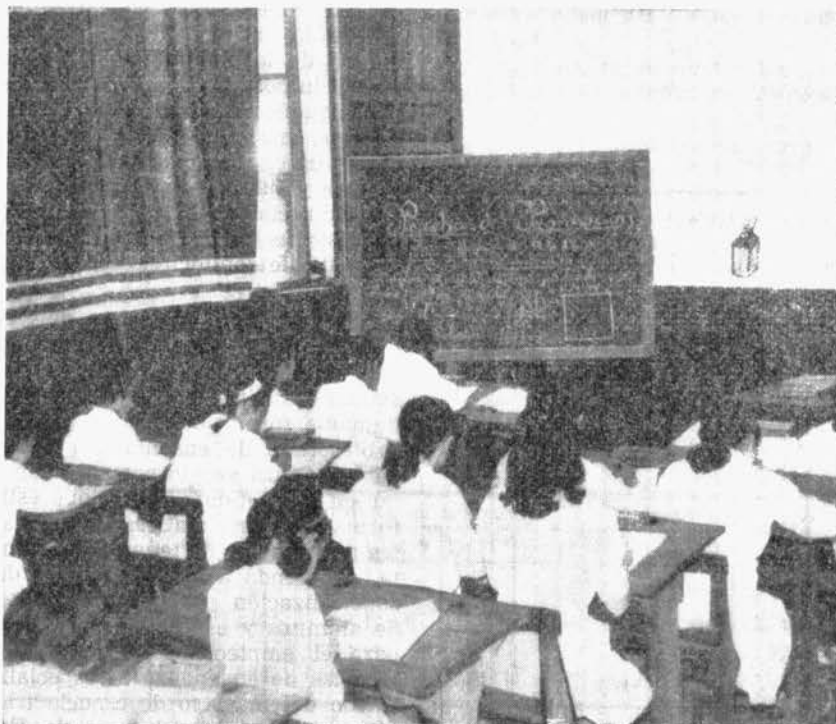
4.^a *Sociología económica*.—Nivel de vida. Fuentes de riqueza. Trabajo. Agricultura. Industria. Comercio.

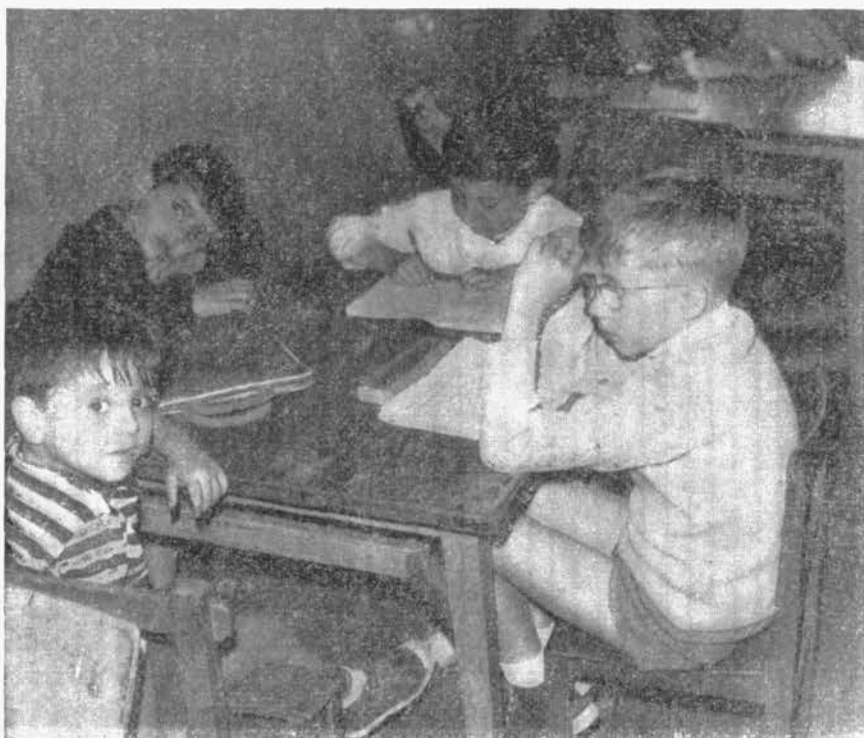
5.^a *Sociología cultural*.—Nivel de cultura. Lectura de libros y periódicos. Analfabetismo.

6.^a *Sociología de las diversiones*.—Empleo del tiempo libre. Las diversiones. Cine, radio y televisión. Deportes. Coros y orfeones.

3. LA FUNCION CULTURAL DEL MAESTRO

Es importante destacar la función cultural del maestro considerando la escuela como parte de la vida total de la comunidad de adultos y niños, dentro de un espíritu pedagógico; cuando el maestro capta este espíritu o, mejor aún, es captado por este espíritu, se reconoce que la tarea del educador primario no se agota en el aula escolar, sino que implica una importante relación con la totalidad del pueblo; precisamente aquí tiene una función cultural particular, sumamente importante y amplia. El guía de la escuela primaria no co-





mienza en el mismo lugar que los maestros de otros tipos de escuelas. Importa destacar su función dentro de la comunidad con el fin de no distanciar la tarea educativa de los nexos vitales básicos, sin cuya permanencia es imposible llevar adelante una cultura superior. Spranger ha señalado una triple orientación a este respecto.

En primer lugar destaca que hay que cuidar el contenido individual de cada fase evolutiva porque posee un valor propio; dice textualmente: "Es necesario para un sano desarrollo del hombre que viva con plena intensidad toda etapa, según su naturaleza, ya que cada una lleva dentro de sí su particular sentido para el desarrollo total, contribuyendo a través de él a algo necesario para la vida futura." De la misma forma que la planta crece robusteciendo y extendiendo sus raíces que sostienen la estructura superior, el hombre sólo puede desarrollar las formas tardías a partir de las formas tempranas. Este peculiar cultivo permite dar vigor a un defecto de nuestro tiempo: la falta de cultivo del poder creador que amenaza el desenvolvimiento de nuestra cultura. La escuela intelectualista y el ambiente industrial han colaborado con igual intensidad para empobrecerla; así perdió el hombre maduro el envoltorio móvil de su alma que lo pue-

de mantener vivo a pesar de la estrecha realidad que lo rodea.

En segundo lugar, la función cultural del maestro no se agota en el aula. Toda escuela se encuentra en la zona de influencias de la vida total, que en parte la favorece y en parte la obstaculiza. El niño no recorre solo temporalmente los mundos propios condicionados por la edad: en cualquier momento tiene también un mundo propio con su familia y en el círculo que lo rodea. El maestro tiene que cultivar los bienes formativos que están afinados en lo vernáculo, en lo popular. Téngase en cuenta que así como el individuo adulto todavía extrae fuerzas de las tempranas capas anímicas de la infancia, a pesar de su estructura racional, también para todo un pueblo aun lo más moderno descansa sobre el fondo materno de primitivas fuerzas creadoras. Lo popular es también base de toda cultura espiritual superior.

En tercer lugar es preciso dejar bien sentado que con lo que acabamos de decir no hacemos del maestro un mero conservador. Más bien se trata de que la cultura avance haciéndola partir de bases personales y sólidas. Téngase en cuenta que en la época de la radio, el cine, el automóvil, la publicidad y propaganda, los mundos propios pueden ser reducidos a un denomi-

nador común. Bien es verdad que será difícil trastocar este proceso, ya que vivimos en un mundo de carácter sustituible, por ocurrir normalmente que las imágenes de película suplen al teatro, la radio a la charla culta, el automóvil al paseo, danzas extrañas a la danza popular, etc.; pero todavía al maestro le cabe llevar, a veces por cauces más saludables, el proceso que está en marcha. Dentro de los bienes en masa, culturales, puede contribuir a la victoria de lo mejor sobre lo malo. Esto vale para la lectura, el cine, la radio, el folclore, etc. Y todavía la naturaleza ofrece un maternal refugio al cual, el maestro, puede hacer volver a la juventud.

Es indudable que esta tarea es peculiar del maestro: a él le están confiados aspectos tan esenciales de la cultura popular por el hecho de que apenas existe alguien que obre en lugar tan apto para tal fin y se aproxime tanto a los hombres. Nada similar puede esperarse de un profesor especialista en una materia científica o experto en una tecnología concreta cuando ejerce su función instructiva.

4. LA FUNCION EJEMPLAR DEL MAESTRO

La hemos hecho alusión a la influencia que como nivel de imitación ejerce el maestro en el ambiente en que actúa. Se trata de la polarización que sobre los individuos ejerce, y ésta pertenece al campo de la axiología. Es frecuente en el lenguaje actual hablar del líder. No podemos identificar totalmente el concepto de modelo con este último; sin embargo, la espontaneidad que supone el conducto del ejemplo tiene hoy una especial relación con la capacidad de conducción y orientación. No se trata ahora de influir desde fuera en la promoción cultural de la pequeña comunidad, sino más bien de encarnar una serie de valores que permitan al maestro ser aceptado como asesor y orientador en las tareas del cultivo espiritual.

Es evidente que hay que distinguir el papel conductor del maestro en el aula de esa otra tarea comunitaria más extensa a que nos venimos refiriendo.

Téngase en cuenta que la característica fundamental del modelo es la autenticidad, hasta tal punto que en muchas ocasiones se establece una lucha entre su voluntad,

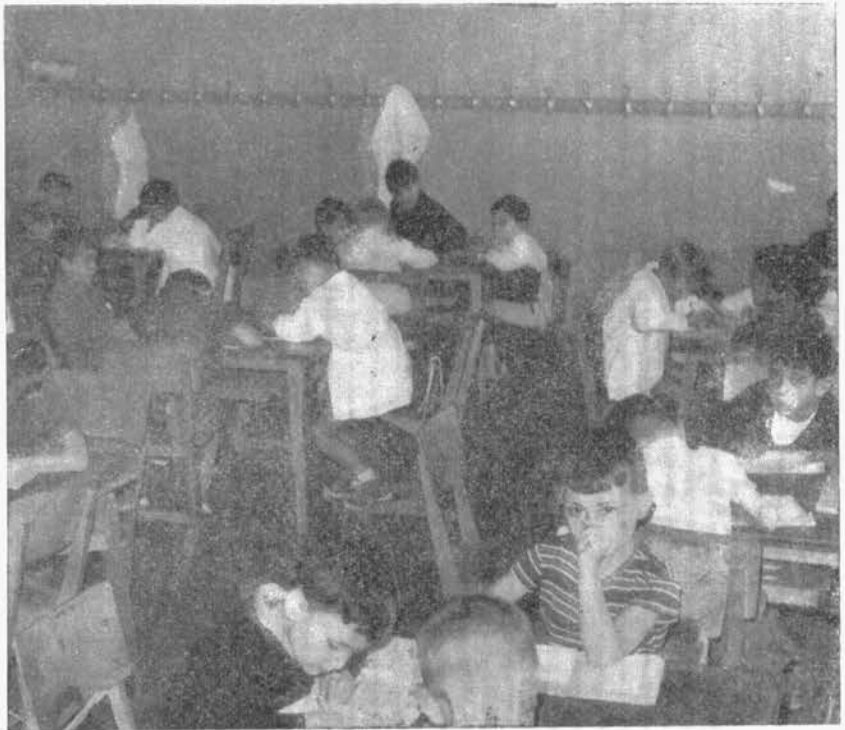
que quisiera imprimir un giro distinto a su vida, y, por otra parte, la llamada profunda de los valores personales que le reclama en otra dirección. En el plano psicológico, esta función ejemplar del maestro le permite ser polo de atracción y de transformación, pero para lograr eficacia esta forma de modelar debe ser realizada desde dentro. Como se trata de una real encarnación de valores, los tiene que vivir sin pretensión de proselitismo, de una forma natural y espontánea.

Esta ejemplaridad necesita de una seguridad y continuo enriquecimiento, ya que, de una parte, su conducta, para ser aceptada, tiene que plasmar ideales encuadrados en el círculo cultural que le rodea, y de otra, tiene que servir de ensanchamiento hacia nuevas formas y valores; si se mantiene en la primera posición constituye un factor de tradición, de conservación; si, por el contrario, lo hace en la segunda forma, puede no ser aceptado. De aquí el equilibrio permanente en que ha de moverse.

Un riesgo corriente está en que no se revitalice y sea absorbido por el ambiente. En este caso, indudablemente, será aceptado, pero deja de desempeñar su papel de gufa y promotor. Ya no es el maestro, sino un miembro más de la comunidad que pasa a ejercer una tarea meramente instructiva, pero no propiamente educadora.

Por el contrario, también puede suceder que haya una traslación en el plano de sus actividades, y rompiendo el equilibrio, al ser plenamente aceptado se convierta en un líder político, es decir, pase a ser jefe de la comunidad. Entonces, en lugar de promover, su función se reduce a conducir al grupo comunitario, y, paulatinamente, deja de ser modelo para convertirse en árbitro de los destinos de la comunidad. Si esta función de jefatura, que ya no es educadora, se une a un apetito de "posesión", puede llegar en último extremo a ejercer un auténtico dominio, incapacitando a los miembros de la comunidad para alcanzar en el orden moral y social todo su desarrollo. También en este caso habrá dejado de ser maestro.

Nuevamente se revela aquí la faceta vocacional del magisterio, principalmente como hombre social y de capacidad de entrega a los demás. Este equilibrio permanente exige una gran seguridad y estabilidad emocional, que no siempre



encuentra medios positivos, ya que normalmente la soledad del maestro, por falta de una fácil comunicación con personas dedicadas a actividades similares, le aísla, y tiene que buscar por sí mismo el propio enriquecimiento espiritual, normalmente con gran escasez de recursos.

5. NECESIDAD DE PERFECCIONAMIENTO Y AYUDA

Indudablemente, las tareas y funciones que acabamos de señalar exigen mucho del maestro en la pequeña comunidad. Por este motivo convendría señalar dos cauces fundamentales que el maestro necesita para desarrollar su labor. El primero se refiere al autoperfeccionamiento, que va ligado a un modo peculiar de vida. El segundo se refiere a la ayuda externa que deben facilitarle los responsables de la educación, tanto en el nivel local como en el plano provincial o nacional.

Hay una faceta que le es común con el resto del magisterio: nos referimos a la necesidad de actualizarse en las técnicas, métodos de enseñanza, aspectos de la organización interna de la escuela y contacto con las autoridades y asesores docentes. Sin embargo, no es esto lo que peculiarmente le atañe. Necesita de un intercambio cultural

que en una primera fase debe arbitrar y establecer por sí mismo. Indudablemente, tiene que aprovechar los contactos posibles con personas de un nivel cultural superior si existen en el medio ambiente en que trabaja. Sin embargo, encontrará en este aspecto un aislamiento casi permanente. Se trata entonces de que esa soledad a que aludimos la convierta en factor de enriquecimiento espiritual. Es decir, ahora se trata no ya de enriquecer culturalmente a los demás, sino de velar por su propio enriquecimiento. La lectura será uno de los medios más importantes. Pero no se trata de lecturas exclusivamente de carácter profesional en sentido estricto, sino más bien de lecturas culturales que no deben ceñirse a campos concretos, sino más bien a las más diversas manifestaciones de la cultura actualizada. Queremos aludir expresamente no sólo a la biblioteca del maestro, sino a la posibilidad de tener a su alcance revistas, periódicos y noticias que le pongan al día en el estado de la convivencia nacional e internacional.

Nuevamente esta necesidad de cultivo personal se traduce en ayuda a la comunidad cuando sus lecturas le permiten formar criterio para orientar no ya a los niños, sino a la generación joven y adulta que necesita de asesoramiento.

Convendría que los medios mo-

ernos de información, principalmente la radio y televisión, no sólo incluyeran en sus programas emisiones destinadas a este fin, que aunque no sea en forma específica ya lo vienen haciendo, sino que facilitasen anticipadamente por medio de folletos el repertorio de temas culturales que han de formar parte de sus programas; de esta forma el maestro podría seleccionar y escuchar o ver los que particularmente fuera más interesantes para él.

Conviene aludir, finalmente, a la función que puede desempeñar la Inspección de Enseñanza Primaria en esta tarea de perfeccionamiento del maestro. De hecho existe ya un medio ideal para ponerlo en contacto con los compañeros y recibir asesoramiento y ayuda: nos referimos a los Centros de Colaboración Pedagógica. Estas reuniones de intercambio, asesoramiento, dirección y ayuda a los maestros tienen especial importancia en el caso que nos ocupa. Indudablemente la relación directa, el poder recibir información, intercambiar opiniones y experiencias es altamente estimulador.

Pudiéramos traer a colación un ejemplo. Cuánto agradecería un maestro novel las directrices, fruto de estudio y experiencia, que le pueden proporcionar los más expertos, en una función tan importante como es organizar la clase en una escuela unitaria, para evitar fracasos, ineficacia y mal humor ante un grupo de alumnos tan sumamente heterogéneo como es normalmente el que tiene ante sí. De la contribución de unos y otros se obtendrían valiosos resultados, sería un auténtico recuento de la tarea de investigación operativa.

De especial importancia es facilitar medios de expansión e intercambio cultural a este sector del magisterio, cuyo procedimiento más eficaz está en los viajes de estudio, desplazamiento durante el período de vacaciones a cursos de perfeccionamiento, concesión de bolsas de viaje, fomentar el intercambio de correspondencia, estímulos para la promoción profesional, etc. Todo esto que sectorial y asistemáticamente ya se realiza, debiera canalizarse y darle preferencia hacia este sector del magisterio.

6. SINTESIS DE LA PROBLEMÁTICA

La breve reseña que precede pudiera sintetizarse en algunos puntos que pueden ser objeto de tema

y discusión en los Centros de Colaboración Pedagógica.

a) Conocimientos sociológicos que le permitan profundizar y conocer mejor el medio en que actúa.

b) Pautas y procedimientos para aprovechar los recursos naturales en beneficio de la escuela.

c) Comunicación eficaz con los padres de familia, las autoridades y la comunidad en general.

d) Especial atención a su función ejemplar y al desarrollo personal de la capacidad de liderazgo.

e) Agente principal de extensión cultural y factor decisivo para la promoción social de la comunidad.

f) Conversión de la soledad en factor de enriquecimiento espiritual.

g) Necesidad de intercambio de información y contacto personal con los compañeros.

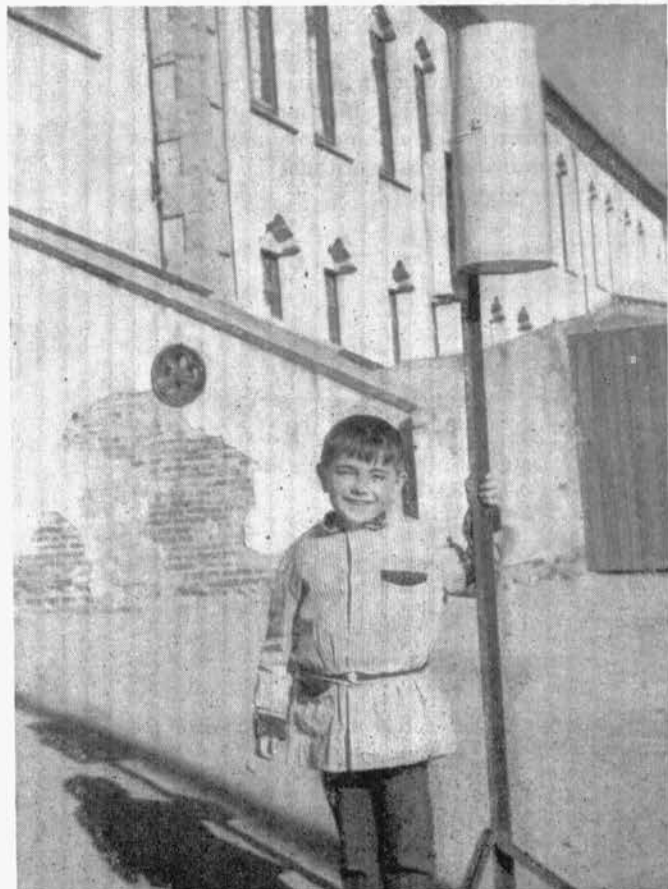
h) Participación en cursos de perfeccionamiento y viajes de estudio.

Para la mayoría de los profesionales las escasas reflexiones que hemos hecho pueden ser tópicos muy manidos. Sin embargo, el recuerdo de la tarea ejemplar de

muchos maestros rurales, a los que hemos conocido y admirado, nos trae la esperanza de que también ahora podremos obtener frutos considerables de su labor si nos ocupamos de estudiar estas facetas que siguen siendo problema de nuestros días, aunque admitamos de plano la evolución hacia la escuela de los grandes núcleos urbanos.

BIBLIOGRAFIA

- GARCÍA HOZ, V.: "Formación de los maestros para su actuación en la Escuela Unitaria". *La Escuela Unitaria completa*. CEDODEP. 1960, pág. 780.
- GARCÍA MORENTE, M.: "Vicios y virtudes de al profesión docente". R. P. KERSCHENSTEMER: "El alma del educador". Edit. Labor. Barcelona.
- MAILLO GARCÍA, A.: "El maestro de E. U. C. como líder, jefe y modelo: Deducciones". *La Escuela Unitaria Completa*. CEDODEP. 1960, pág. 766.
- MARCHAND, M.: "La afectividad del educador". Kapelusz, 1965.
- ROMERO MARÍN, A.: "La formación sociológica de los maestros desde el punto de vista de la comunidad en que actúan". *La Escuela Unitaria Completa*. CEDODEP. 1960, pág. 782.
- SPRANGER, E.: "El espíritu de la escuela primaria". Edit. Kapelusz, 1962.
- "El educador nato". Edit. Kapelusz, 1963.



NECESIDAD DE LOS PROGRAMAS DIFERENCIALES

En diversas ocasiones se ha puesto de manifiesto que uno de los elementos que confieren la caracterización de las escuelas de maestro único es el programa de trabajo.

Sabido es que los sistemas escolares esquematizan el cuadro de adquisiciones que han de verificarse a lo largo del proceso educativo en repertorios de contenidos denominados—a veces indiscriminadamente—*cuestionarios* y *programas*. Para nosotros el valor semántico de ambos términos posee matices definidos en orden a su aplicación al campo de la enseñanza. Las características que podemos atribuir a los cuestionarios son las de ser únicos, oficiales, obligatorios, genéricos, simplemente enumerativos, sin referencias a tiempo y modos de actuación... Los rasgos definitorios de los programas son las de diversidad, libertad en cuanto a quien puede redactarlos, potestativos, variados de acuerdo con las circunstancias de cada caso, detallados en cuanto a los aspectos de cada tópico y a su proceso de adquisición, comprensivos del factor tiempo y de los recursos técnicos a emplear... Los cuestionarios son—para resumir—una exigencia para la Escuela de un país (en abstracto); los programas son el patrón de trabajo que guía la acción de cada escuela (1).

De aquí podemos llegar a la conclusión de que cuestionarios y programas son dos instrumentos de trabajo escolar completamente diferentes por su estructura y finalidad, aunque lógicamente enlazados.

Por tanto, el maestro de cualquier escuela debe guiar su trabajo por un programa específico que se halle inspirado en los cuestionarios oficiales dictados por la Administración. Ahora bien, ¿quién debe hacer este programa? La respuesta es clara: el propio maestro. Nadie como él conoce las características de su caso, y nadie como él puede estar en condiciones para afrontar la formulación de un patrón programático (2).

Por JUAN NAVARRO HIGUERA
Jefe del Departamento de Material
Escolar

(1) Debe consultarse la publicación "Instrumentos para una escuela mejor". Tomo I. *Niveles, cuestionarios y programas escolares*. Edit. por el C. E. D. O. D. E. P. En esta obra se incluyen varios trabajos en los que pueden encontrarse claras referencias a las características de los programas bajo este concepto.

(2) Consúltense el capítulo "Programas diferenciales", de la obra antes citada, Página 177.

El programa en las escuelas de maestro único

Sin embargo, esta fórmula entraña serias dificultades que conviene advertir. La confección de un programa con cierta altura técnica no es tarea fácil y, por tanto, exige conocimientos teórico-pedagógicos suficientes, dominio de las situaciones organizativas reales, posesión en grado válido de las materias a enseñar, tiempo para construirlo... No es frecuente que todos estos factores concurren en la mayoría de los casos, por lo que la elaboración de programas es una tarea que, entre nosotros, tiene una tradición más bien restringida. La experiencia nos demuestra que la mayor parte de nuestros maestros trabajan sin unos programas racionalmente ejecutados, siendo lo más frecuente que sean los Colegios y Agrupaciones los que suelen disponer de estos instrumentos de encauzamiento de la tarea docente.

En las escuelas de maestro único, justamente las más necesitadas de una pauta de esta índole, es en las que mayormente se echa de menos. Y no es ésta una deficiencia que haya que imputar al maestro, que difícilmente puede él solo acometer esta empresa, requerido por otras múltiples atenciones urgentes.

De aquí la oportunidad de la iniciativa del CEDODEP de promover la confección de *programas diferenciales*, que si pueden ser de una positiva utilidad para toda clase de escuelas, resultan imprescindibles en el caso de las de maestro único. Los programas diferenciales constituyen un eslabón intermedio entre los cuestionarios y los programas específicos de cada escuela, en los que el maestro encuentra los contenidos del currículo organizados de forma tal que puedan ser adaptados sin gran esfuerzo a su propio caso.

Cuando hablamos de los programas para la escuela de un maestro, no estamos emplazando a éstos para que realicen personalmente tales instrumentos. Habrá casos en

los que los titulares de esta clase de centros podrán abordar esta obra; pero es prudente reconocer que en la mayoría de las situaciones no es esto posible, y no por incompetencia, sino por tratarse de función que desborda las posibilidades circunstanciales del maestro medio. Nuestras consideraciones tienen un alcance más amplio y se dirigen especialmente a quienes pudieran asumir la responsabilidad de confeccionar ese tipo de programa diferencial antes aludido.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE LAS ESCUELAS UNITARIAS

En distintas ocasiones se ha tratado de la estructura que deben tener los programas de escuelas unimagistrales (3). No es cuestión de reiterar ideas que ya han sido expuestas anteriormente y que pueden encontrarse en publicaciones de este C. E. D. O. D. E. P., por lo que remitimos al lector a los artículos de referencia en los que se completan las notas que se consignan en el presente trabajo.

Las características que son propias de los programas

(3) Consúltense, entre otros, los siguientes trabajos: "Sugerencias para programas de escuelas unitarias", por Josefa M. Domínguez. *Vida Escolar*, núms. 81-82.

"El programa en las escuelas unitarias", por Juan Navarro Higuera. *Vida Escolar*, núms. 81-82.

"La programación de las unidades didácticas en las escuelas de maestro único", por Armando Fernández Benito. *Vida Escolar*, núms. 81-82.

"El programa en las escuelas de un solo maestro", por Armando Fernández Benito. *Vida Escolar*, núms. 63-64.

Todos estos artículos se encuentran también recogidos en la publicación del CEDODEP citada en la nota (1).

para las escuelas de maestro único vamos a tratar de concretarlas a continuación.

CARACTERES DIFERENCIALES

a) De fondo.

Las diferencias que existen entre la escuela de un maestro y la de varios imponen una neta diferenciación en cuanto a su estructura básica.

En primer lugar, hay que anotar la proyección que el programa debe tener respecto al contexto social del lugar en que se halla ubicada la escuela. Es una característica que suele reconocerse como básica y a ella hay que plegarse. Pero no en el sentido de hacer un programa limitado, con horizontes de aldea, sino en el de aprovechar las experiencias vitales y directas de los alumnos como plataforma de lanzamiento hacia objetivos más lejanos.

Por otra parte, estos programas se ven configurados por factores temporales, materiales y personales que los hacen peculiarmente distintos. Obsérvese la necesidad de operar simultáneamente con distintos grupos de alumnos; de encerrar en un tiempo límite funciones que en otras escuelas están implicadas en horarios más generosos; de situar en un espacio común y generalmente reducido las actividades diferenciadas de los diversos grupos de trabajo; de ser atendidas por una sola persona tareas que en un régimen ordinario se distribuyen entre varias.

Y, por último, habrán de ser presentados en su estructura material de modo que puedan ser fácilmente manejables por el maestro: simplicidad en los conteni-

dos, claridad de la exposición, estudiada distribución de las distintas partes, índices ágiles...

b) *De forma.*

La programación para los centros unitarios supone la presencia de fórmulas particulares que hagan viable la transformación de los cuestionarios en programas. Estas fórmulas serán:

● *Supresión de contenidos.*—Del examen de cualquier cuestionario elaborado para ser desarrollados en escuelas multidocentes—como son la mayoría de los que rigen en los sistemas escolares nacionales—se obtiene una primera conclusión: la patente imposibilidad de tratar todos los contenidos consignados. Se impone una primera exigencia que conduce a la eliminación de los puntos que no sean imprescindibles. La mayor parte de las administraciones docentes autorizan a las escuelas unitarias para que realicen esta imprescindible poda. Las recomendaciones de la 52 Conferencia Internacional de Instrucción Pública también reconocen esta exigencia.

● *Desarrollo simultáneo de temas coordinables.*—En ocasiones no es necesario suprimir temas, particularmente en el sector de conocimientos, puesto que cabe unificar los tópicos de distintos cursos que traten de cuestiones similares para desarrollarlos en clase común a dos o tres grupos de alumnos. Esta fórmula supone que si en los programas de cursos inferiores, medios y superiores existen temas paralelos, éstos pueden fundirse en otros temas concentrados que abarquen las exigencias de los tres niveles. Revisando los cuestionarios oficiales del año 1965—como ejemplo práctico—podremos ver que

hay *unidades didácticas* que tratan de las flores en 2.º, 4.º y 6.º (en este último bajo el epígrafe de "Reproducción de los vegetales"). Lo que proponemos es que esos tres temas se concentren en uno solo y que el maestro trate de flores con tres niveles de alumnos al mismo tiempo, bien que conociendo cuando ha de hacer exposiciones comunes y cuando debe dirigirse a uno u otro grupo. Las actividades de los alumnos estarán proyectadas a las posibilidades y capacidades de cada uno de los grados.

Puede que esta fórmula se considere de complicada o imposible ejecución. Pero no es así en realidad. Hemos hecho un esbozo de programa siguiendo este criterio y todos los temas de unidades didácticas se han agrupado en unos cien títulos que pueden desarrollarse de forma cíclica en períodos bianuales y que incluyen, de un modo u otro, las unidades didácticas de seis cursos.

● *Integración de actividades.*—Del mismo modo que las unidades didácticas se reducen en número refundiéndolas, algunas otras actividades, especialmente las de expresión artística, pueden adaptarse a las posibilidades de las unitarias, incorporando parte de ellas al programa cíclico antes citado. Es decir, que cuando se estudien y elaboren determinados temas, como parte de ellos se practicarán actividades de dibujo, pintura, manualizaciones, canto..., según lo requiera la índole del asunto. De este modo se descargará bastante el programa.

Es natural que estas alteraciones produzcan unos cambios radicales en la letra de los cuestionarios. Esto no importa siempre que se respete el espíritu de los mismos y sus puntos básicos sean recogidos en la nueva ordenación. Sin este cambio de fisonomía es completamente imposible cualquier adaptación.



CARACTERES ESTRUCTURALES

Los programas para escuelas de maestro único no pueden tener una estructura uniforme. Según la índole de las materias, así habrán de organizarse los contenidos para que puedan ser tratados convenientemente.

Tres formas deben coexistir en la armadura del programa, que corresponderán a los siguientes sectores:

● *Sector de desarrollo lineal.*—En él se comprenden las materias instrumentales (lectura, escritura y cálculo), puesto que estas disciplinas, por su carácter implicativo, deben procesarse de un modo progresivo partiendo de un punto inicial sobre el que se van añadiendo adquisiciones para ir logrando los mecanismos, cada vez más complicados, que constituyen los objetivos de estas materias. Cada escalón del programa presupone la pose-

sión del anterior, por lo que el despliegue de los contenidos ha de tener una estructura lineal y encadenada.

● *Sector de desarrollo cíclico.*—Corresponde fundamentalmente a las unidades didácticas y a cualquier materia que tenga por objetivo la adquisición de conocimientos. Ya se ha hecho mención a la forma de organizar estas materias al hablar del *desarrollo simultáneo de temas coordinables*. La estructura puede ser la siguiente: cien tópicos (por ejemplo) desarrollados durante dos cursos con tres niveles en cada uno. Los escolares que permanezcan durante seis cursos en la escuela se encararán a cada tema tres veces, con creciente amplitud de tratamiento.

El programa debe tener una disposición sinóptica, de modo que el maestro encuentre a la vista lo que corresponde hacer a cada grupo.

LA FLOR

ELEMENTAL

MEDIO

SUPERIOR

Observación, visión sincrética y nomenclatura de las nociones.

Presentación y captación de los conceptos básicos.

Análisis y comprensión de las nociones. Procesos aplicativos.

- Idea de las flores. Distinguir las como órganos de los vegetales.
- Nombres de distintas flores conocidas en la localidad.
- Dibujar y pintar flores libremente.
- Aprender alguna poesía sencilla que trate de flores.
- Recortar flores en papel de colores para hacer frisos.

- Conocer los nombres de las distintas partes de la flores.
- Buscar flores y señalar en ellas sus elementos.
- Dibujar el corte de una flor, escribiendo los nombres de sus partes.
- Dibujar flores determinadas.
- Observar las diferencias externas que presentan distintas flores.

- Clasificación botánica de las plantas según las flores.
- Anatomía y fisiología de la flor.
- Dibujar el proceso de la fecundación y algunas inflorescencias.
- Observar el proceso de desarrollo de la flor en una maceta. Anotar.
- Floración de distintas plantas.
- Conservación de las flores. Las flores como elemento ornamental.
- Redactar un trabajo sobre las flores y sus aplicaciones.

La disposición dada a estas materias es posible porque, por lo general, los temas que se tratan no están apoyados sobre adquisiciones precedentes que es preciso poseer para comprenderlos. La falta de antecedentes puede suponer una cierta dificultad para acceder plenamente a los contenidos; pero nunca es una causa que limite en grado sensible la aprehensión de éstos. El desarrollo de esta clase de unidades temáticas puede hacerse con una gran independencia, ya que permiten activar la operativa de los alumnos con un mínimo de elementos aperceptivos.

● *Sector de desarrollo coordinado.*—Aplicando esta forma de organización programática a la expresión artística, como sector más indicado para ello, deben desglosarse dos aspectos: el que se refiere a los procesos de aprendizaje de ciertas técnicas necesarias para la ejecución de actividades propias de tales disciplinas y el que supone la práctica reiterada de trabajos para consolidar las destrezas o encontrar formas aplicativos.

Es decir, que hay que seleccionar de los cuestionarios aquellos indicativos que se refieran a adquisiciones que sea posible alcanzar en esta clase de escuelas, tales como manejo de colores al temple, uso del compás, empleo de la sierra de marquetería, entonación de canciones a dos voces... No cabe duda que para conseguir

estos objetivos es necesario realizar los respectivos aprendizajes. Por tanto, de acuerdo con los horarios previstos, se programarán ciertos espacios en los que se realicen tales aprendizajes de un modo sistemático.

Pero como en la escuela unitaria no se puede dedicar el tiempo preciso para un tratamiento completo de estas materias, habrá necesidad de incluir actividades correspondientes a ellas en otros sectores programáticos, como puede ser el de unidades didácticas. Así, en éstas se consignarán trabajos de dibujo, pintura, manualizaciones o música en forma de actividades coordinadas con el tema que se esté tratando.

CARACTERES FUNCIONALES

A las notas que caracterizan a los programas de unitaria como instrumento diferenciado y estructura peculiar, hay que añadir otras que hacen referencia a la operatividad a que pueden dar lugar. Con ello queremos señalar que en el estilo de los programas puede haber tendencias proyectadas hacia fórmulas distintas en cuanto al tipo de trabajo que promuevan.

La razón de ser de los programas es que deben servir como "conjunto organizado de todas las actividades y experiencias que los alumnos hayan de realizar bajo

la directa jurisdicción de la escala". Esta idea de los programas como entes promotores de actividades—y no como repertorios más o menos analíticos de nociones, según se han venido entendiendo—los sitúa en una línea en la que importa mucho lo que sugieran respecto a las acciones de maestro y alumnos en orden al camino a seguir para alcanzar los objetivos propuestos. Por tanto, los programas pueden ofrecer pautas que los acerquen más o menos a las situaciones que plantea la polaridad intelectualismo-activismo, esto es, a situar a la escuela en posición más o menos tradicionalista, más o menos actualizada.

● *Estilo didáctico.*—La programación para las escuelas de maestro único, si es que se desea que éstas recuperen un puesto digno en el cuadro de centros de enseñanza, habrá de combinar prudentemente los recursos didácticos más acreditados. No podrá seguir ningún esquema particular y exclusivo de escuela nueva, pero habrá de tomar de ellas los principios que hayan adquirido carta de naturaleza en los hábitos pedagógicos más extendidos. Utilizará la enseñanza individualizada y la enseñanza en equipo, los procesos programados, las técnicas globalizadas..., cada cosa en el momento oportuno y para los objetivos correspondientes. Un equilibrado empleo de medios convencionales y de medios nuevos puede ser una receta no por simplista carente de sentido.

Para que el programa sea activo no es necesario que proponga las actividades concretas que, para cada situación particular, deban realizar maestro y alumnos. Lo será solamente con que los objetivos a conseguir y los procedimientos para llegar a ellos impliquen un proceso activo de accesión.

Sería muy aconsejable que los programas de estructura lineal para la adquisición de las técnicas instrumentales favoreciesen los procesos individualizados, a fin de que el aprendizaje se acentúe de la parte del alumno para que éste, en virtud del mayor número posible de acciones autónomas, pueda ir avanzando sin exigir la participación constante y agotadora del maestro.

En cambio, en el sector de estructura cíclica (unidades didácticas) puede acentuarse la contribución del maestro de un modo directo y el trabajo en equipo de los escolares.

● *Implicación cronológica.*—Como una de las notas peculiares del programa es su referencia al tiempo, es necesario que hagamos algunas consideraciones sobre este particular.

En primer lugar, hay que decir que los programas deben guardar una estrecha relación con los almanaques y los horarios, de forma especial en las escuelas de un maestro, donde el tiempo desempeña un papel destacado. Tan es así que muchas veces no es posible establecer un programa si, paralelamente, no se plantea su despliegue a lo largo de una etapa cronológica. Hasta cabe llegar a organizarse el programa de tal modo que sólo atendiendo a él pueda el maestro guiar la marcha de su trabajo, sin preocuparse demasiado de las exigencias del calendario y del cuadro horario. Esto es singularmente importante para los planteles unitarios.

De otro lado, conviene observar en la programación de las unidades didácticas el despliegue de los tópicos a través de dos cursos. Esta periodización de los ciclos bianuales resulta recomendable por la facilidad con que puede desarrollarse el tratamiento de las materias a que se aplica (4).

Por último, otra observación relativa al tiempo y referida a la conveniencia de mantener la programación supeditada al desarrollo del trabajo escolar. Puede hacerse un programa con el propósito de que se desarrolle en un curso indeterminado, de tal modo que sirva sucesivamente para distintos años escolares. Pero, probablemente, ese mismo programa experimentará distintos ritmos de marcha aplicado a la diferente realidad de varios períodos anuales. Las circunstancias imperantes en cada caso harán que unas veces se adelante más y otras menos, por lo que será conveniente que el maestro vaya ajustando la programación conforme se produce el devenir de la actividad escolar. Y esto ocurrirá todavía más en las escuelas unitarias en que la distribución del alumnado en los distintos grupos puede tener una gran movilidad y ofrecer situaciones topológicas muy diferentes de unos cursos a otros. Es por esto que conviene ir haciendo planteamientos periódicos para ajustar el contenido de los programas a las incidencias temporales de las circunstancias de la escuela.

UN OBJETIVO INAPLAZABLE

Las ideas que se acaban de exponer, así como las vertidas en otros trabajos citados en el presente, pretenden únicamente suministrar una información para quienes se hallan interesados en estos problemas. Nada más lejos de la intención de quien esto escribe que la pretensión de que lo dicho pueda ser una receta mágica que permita construir sus programas a los maestros de escuelas unidocentes. Ya se ha aludido a la dificultad que esto entraña y a la conveniencia de que entidades competentes se encarguen de esta labor (5).

En atención a este criterio, el C. E. D. O. D. E. P. tiene proyectado abordar la confección de programas diferenciales para escuelas unitarias dentro del plan general de proporcionar estos instrumentos para los principales tipos de escuelas. Tal vea sea la obra más necesaria e interesante que podría abordarse en un futuro inmediato. Confiamos en que, con la valiosa colaboración de personas que están viviendo los problemas reales de los centros de un solo maestro, será posible proporcionar un útil elemento de trabajo a quienes tienen a su cargo una de las empresas más delicadas que pueden detectarse en el campo de la enseñanza.

(4) Léanse, d) *Ciclos bianuales*, en el artículo "El programa en las escuelas unitarias" del núm. 81-82 de *Vida Escolar*.

El mismo trabajo está en el libro *Instrumentos para una escuela mejor*, ya citado. Página 218.

(5) Esta idea queda confirmada en la rúbrica "Construcción de programas", del artículo "Sentido profundo del programa escolar", de J. M. Moreno G., publicado en el núm. 81-82 de *Vida Escolar* y reproducido en el libro *Instrumentos para una escuela mejor*. Tomo I, página 140.

Actividades dirigidas y actividades autónomas en la escuela unitaria

La escuela unitaria comprende alumnos entre las edades de seis a catorce años. El período de siete a doce o catorce años es el período en que la objetividad se sustituye al sincretismo. Las cosas y las personas cesan de ser poco a poco los fragmentos de absoluto que se imponía sucesivamente en la intuición infantil. La red de las categorías deja vislumbrar entre ellas las clases y las relaciones más diversas. Pero el animador de todo ello es la actividad propia del niño. Esta misma actividad entra en su fase categorial: su actividad consiste ahora en asignarse las tareas que ya es capaz de distribuirse con el propósito de extraer los efectos correspondientes a cada una. El interés por la tarea es indispensable y deja al simple entrenamiento muy por detrás. Este interés puede ser suficiente y se adelanta en mucho al anhelo de comprometer siempre el propio personaje en la conducta.

La afición que el niño tome a las cosas puede medirse por el deseo y el poder que tiene para manejarlas, para modificarlas y transformarlas. Destruir o construir son tareas que no deja de asignarse. Así, explora los detalles, las relaciones y los diversos recursos de las cosas. También realiza la elección de sus camaradas en atención a tareas determinadas. De acuerdo a los juegos o a los trabajos sus preferencias cambiarán. Sin duda, tiene compañeros habituales, pero todos sus tratos se refieren a sus em-

presas comunes. Los niños están ahora unidos como colaboradores o cómplices de las mismas tareas, de los mismos proyectos. La emulación para la realización de un trabajo es el modo de medirse entre ellos. El campo de sus rivalidades es también el de sus satisfacciones. De aquí resulta una diversidad de relaciones de uno a otro, y cada uno extrae la noción de su propia diversidad según las circunstancias, y al mismo tiempo de su unidad a través de la diversidad de situaciones (1).

En la escuela unitaria se reúnen alumnos con todas las características indicadas por Wallon, de forma que el grupo formado por los escolares es heterogéneo, pero al propio tiempo tiene como factor común la actividad característica de las edades comprendidas en la escolaridad obligatoria.

La actividad

La palabra actividad, según Claparede, puede tener un doble significado: funcional y de ejecución, y entrambos significados son recíprocamente independientes.

La actividad en sentido funcional es una reacción que responde a una necesidad que surge por un deseo que tiene su punto de partida en el individuo, que actúa a través de un estímulo interior al ser operante; en el sentido de ejecución significa *expresión*

(1) WALLON, Henri: *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires, Editorial Psique, 1965, pág. 261.

Por M^a JOSEFA ALCARAZ
LLEDO
Jefe del Departamento
de Documentación

sión, producción, proceso centrífugo, movilización de energía, trabajo.

En la primera acepción, actividad se opone a obligación, obediencia, repugnancia o indiferencia, en cuanto es en función de una necesidad natural del sujeto y, por tanto, nace de lo íntimo y vuelve bajo la forma de satisfacción y enriquecimiento; en la segunda acepción la actividad se opone a recepción, ideación, sensación, impresión, inmovilidad, en cuanto se traduce en un producto y éste en un rendimiento (2).

En las escuelas unitarias las actividades de los alumnos deben estar organizadas de tal forma que permitan la mayor eficacia de la función educativa. Por tanto, el trabajo debe permitir al maestro atender a un grupo directamente, mientras que otros realizan trabajos autónomos o semiautónomos, y se impone el método activo porque los escolares han de estar realizando una labor cuando el maestro se ocupa de otros alumnos.

Clases de actividades

Las actividades pueden clasificarse en dos grupos, uno de ellos de acuerdo con el interés del alumno, y el otro, de acuerdo con la intervención del maestro.

a) Actividades según el grado de interés de los alumnos.

Si el maestro decide la actividad a realizar por el alumno sin tener en cuenta las exigencias del niño en cuanto a interés y necesidad propias de su edad, la actividad daría lugar a un resultado poco positivo en lo educativo.

Si, en cambio, se tiene en cuenta al plantear las actividades no sólo el interés del niño, sino las circunstancias que en él concurren, los resultados alcanzarán los objetivos educativos pretendidos.

Puede provocarse la realización de actividades espontáneas mediante situaciones buscadas "ex profeso", en las que el niño siente la necesidad de saber sobre determinado punto, y, finalmente, puede darse al niño la oportunidad para que emplee todos los medios de comprensión y ejecución de una manera libre y espontánea.

(2) GIUGNI, G.: "L'attività del fanciullo nel processo di apprendimento". *Scuola di base*, núm. 5, 1965, pág. 4.

Estas actividades las denomina Bohórquez (3) actividades impuestas, sugeridas, espontáneas e integrales, según el menor o mayor grado de interés y de libertad de elección por parte del niño.

b) Actividades según el grado de intervención del maestro.

Las actividades realizadas en una escuela unitaria pueden clasificarse en cuatro grandes grupos:

- Dirigidas.
- Autónomas.
- Individualizadas.
- Colectivas.

Actividades dirigidas son aquellas que se realizan bajo la dirección personal del maestro, y actividades autónomas son las realizadas por los alumnos sin la intervención directa del maestro. La característica más destacada de las actividades dirigidas es que pueden ser realizadas desde el primer momento en que el niño acude a la escuela.

Si en la escuela unitaria se desea lograr el mejor resultado de la labor que se lleve a cabo en ella, es de interés el agrupar a los escolares no por la edad, sino en grupos afines de interés, simpatía, comprensión, que comprendan niños de dos o tres edades. Esta forma de agrupar a los niños permite una mejor convivencia entre alumnos de diferente desarrollo, una ayuda y una comprensión que facilitaría la labor educativa.

El maestro interviene continuamente en las actividades de los grupos sugiriendo actividades, dirigiendo estas mismas actividades y consiguiendo no sólo los resultados, sino las mismas actividades de los alumnos cuando sea necesario.

Esta intervención del maestro durante la realización de las actividades no existe en el *trabajo autónomo*. Las actividades autónomas presentan como característica principal el ser realizadas por los niños sin la intervención directa del maestro. Estas actividades son características de la escuela unitaria donde no podrían impartirse to-

(3) BOHÓRQUEZ CASAS, Luis Antonio: *Curso de Pedagogía moderna*. Bogotá, Cultural Colombiana Ltda. (S. A.), página 196.

das las enseñanzas de los distintos niveles escolares si no hubiese la posibilidad de que cuando el maestro se ocupa de un grupo de alumnos los restantes estén realizando de una manera autónoma otras actividades. No obstante, estas actividades autónomas exigen para poder tener plena eficacia que el escolar posea ya un mínimo de conocimientos y cierto dominio de las técnicas de trabajo, sin los que sería imposible que efectuara un trabajo eficiente.

Se diferencian estas actividades de las dirigidas, muy especialmente en el momento en que puede ser realizadas por los alumnos; en las autónomas es preciso el transcurso del tiempo necesario para la adquisición de un mínimo de conocimientos y de técnicas; en las dirigidas pueden efectuarse desde el primer día de asistencia a la escuela.

Las actividades autónomas, entre otras, presentan la ventaja de que el alumno aprende a valerse por sus propios medios en la medida que lo permite su madurez espiritual, de tal modo que el escolar puede realizar por sí mismo todo lo que es capaz sin ayuda del maestro, favoreciendo de este modo su iniciativa.

Satisface las necesidades infantiles de libertad, favoreciendo al propio tiempo la disciplina; despierta el interés por su trabajo y fomenta el espíritu de investigación y descubrimiento.

En las actividades autónomas el niño, además, se siente independiente del adulto y puede elegir libremente la actividad.

Al hablar de la necesidad de una pedagogía nueva, Courcol dice que "consiste en preparar a los hombres a tomar a su cargo el futuro, es decir, a tomar a su cargo el cambio de la sociedad actual según el proyecto progresista, teniendo por finalidad el desarrollar la personalidad de cada uno y de permitirle conquistar su libertad y su verdad".

Sobre el plan de los *medios*, esta pedagogía pedirá la participación porque es una óptica filosófica centrada en la persona: *la formación se adquiere, pero no se recibe*. Cada persona, niño a adulto, tiene la posibilidad de progresar, de participar, de ser responsable. Los *métodos* pedagógicos deben ser, en primer lugar y sobre todo, activos, basados en una experiencia personal que venga a reforzar la ex-

portación de las realizaciones sociales (clase, equipo de trabajo). El contenido de la enseñanza no es más que un soporte para el trabajo de formación de la inteligencia y de la personalidad, que es el objetivo de la educación. La aptitud para tratar una información o criticarla e integrarla, y la aptitud para comprender problemas nuevos, a adaptarse a situaciones nuevas son esenciales, mucho más importante que la aptitud a responder a las pegas de un examinador y a adquirir sin esfuerzos los diversos diplomas que dan una posición envidiable en la sociedad. Las instituciones de formación deberán tender a desarrollar la participación de los alumnos, no solamente en la organización material de su trabajo, sino en la definición y control de la enseñanza; es por esto que es necesario concebir métodos pedagógicos que preparen y realicen sistemas de autogestión. Esto pide una revolución radical de las relaciones entre el maestro y los alumnos. El maestro debe abandonar su actitud autoritaria para llegar a ser un animador pedagógico; debe estar persuadido que no es la Verdad infusa la que deberá transmitir cueste lo que cueste, sino ser aquel que ayuda a los alumnos a conquistar su libertad y a descubrir su verdad (4).

Con la actividad se trata, según Gaudig, de que el niño:

- se resuelva a trabajar por propia iniciativa;
- resuelva los problemas reclamando un conocimiento;
- proponga los temas elegidos con libertad, movido sólo por los hechos;
- medite sobre la marcha del trabajo;
- se acerque al fin superando todos los obstáculos con un libre despliegue de actividades;
- integre los resultados adquiridos con el trabajo en un conjunto sistemático;
- plantee nuevas cuestiones desde los nuevos puntos de vista adquiridos (5).

(4) COURCOUL, Bernard: "Nécessité d'une pédagogie nouvelle". *Cahier Pédagogiques*, núm. 60, 1966, pág. 7.

(5) H. GAUDIG: *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*, 1922. Citado por HILLEBRAND, M. J.: *Psicología del Aprendizaje y de la Enseñanza*. Madrid, Aguilar, 1964, 192 páginas.

La autoactividad, en este caso, presenta inconvenientes en una escuela unitaria entre los que destaca el de la falta de espacio, ya que el alumno precisa para su labor mayor espacio que el de que dispone corrientemente en el aula.

A título de ejemplo observemos en una semana cualquiera, la veinticinco, la serie de actividades autónomas que pueden ser realizadas por los alumnos en uno o varios días, mientras los demás se dedican a actividades dirigidas.

Los de primer curso:

Lectura: Escritura de palabras con letras mayúsculas y lectura de las mismas.

Escritura: Copia de dichas palabras y frases escritas en el encerado por el maestro.

Dictado: Que los niños las escriban de memoria en cuartillas.

Redacción: Que los escolares hagan frases de lo leído y lo escriban. Primero se hará en el encerado; después, en cuartillas y, por último, en el cuaderno.

Ortografía: Cada escolar escribirá el nombre de cinco alumnos compañeros suyos.

Lengua: Escribir vocablos en series de palabras sobre: "el mar", "los ríos", "las fuentes", etc.

Matemáticas: Proponer problemas relativos a compras, que planteen cuestiones familiares a los niños y que impliquen operaciones de sumar y restar, dentro de los límites estudiados.

Unidades didácticas: Dibujar la escena de un bautizo.

Expresión artística: Hacer manchas, cubriendo uniformemente con color superficies determinadas.

Los de segundo curso:

Lectura: Mediante lectura silenciosa, los niños buscarán expresiones de alegría, de tristeza, peticiones de auxilio, etc., previamente determinadas por el maestro.

Escritura: Copia por parte de los escolares, en cuartillas o en sus cuadernos, de frases más o menos con las siguientes características:

- Que entren palabras con las letras *m*, antes de *b* y *p*.
- Que entren en juego el signo de interrogación.

Dictado: Que escriban las palabras que recuerden de las leídas por los escolares y quitadas de su vista.

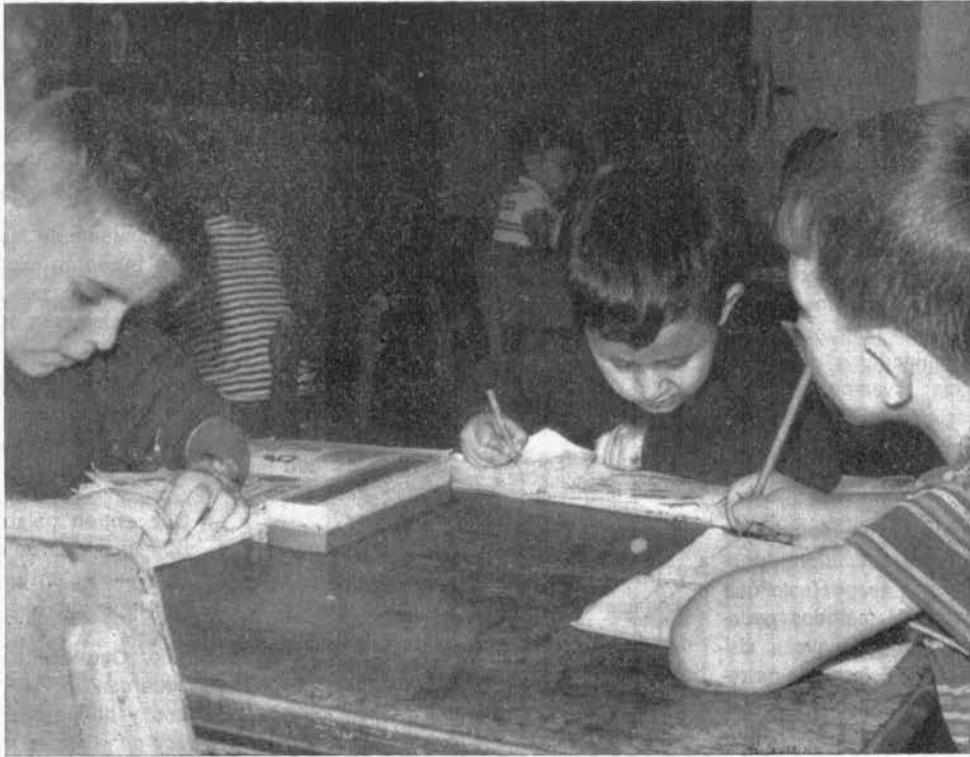
Redacción: Que el niño escriba el resumen de un cuento. Corrección de los posibles fallos ortográficos.

Vocabulario: Completar frases en las que haya que poner un verbo en sus tiempos fundamentales.

Elocución: Que los alumnos contesten por escrito con oraciones a preguntas del tipo: ¿qué hiciste ayer? ¿Qué harás mañana?, etc.

Matemáticas: Relación de sumas (con dos y más sumandos) cuyos resultados sean iguales a 1.000. Ejemplo: 700 + 300; 300 + 300; 300 + 100.





Unidades didácticas: Que los niños realicen un dibujo libre sobre su clase.

— Escribir qué pasaría en la clase si tuviera que faltar el maestro durante una hora.

Expresión artística: Pintura de paisajes de libre elección.

Los de tercer curso:

Lectura: Silenciosa.

Escritura: Copia.

— Copia caligráfica de una frase.

Redacción: Escribir acerca de un dibujo.

Lengua: Escribir frases con verbos en pasado y futuro.

Matemáticas: Dibujar orlas o grecas a base de triángulos.

— Resolver problemas acerca de la medida del perímetro de triángulos.

Unidades didácticas: Formar libros.

— Medir papeles.

Arte: Copiar dibujos con personas y animales.

Los de cuarto curso:

Lectura: Lectura silenciosa.

— Escribir el tiempo verbal correcto en frases incompletas.

Escritura: Corrección de ejercicios por los propios escolares.

Copia: Rotulación de letras mayúsculas.

Lengua: Señalar las expresiones verbales de un párrafo.

Vocabulario: Escribir nombres de peces.

Matemáticas: Trazar circunferencias tangentes, exteriores e interiores.

— Trazar los radios desde el punto de contacto. Expresar la relación en forma matemática.

Unidades didácticas: Escribir en el cuadernos las aplicaciones del yeso.

Vida social: Construir un gráfico con tiras de corcho de los períodos de tiempo. Señala la fecha 0 en el nacimiento del Señor.

Los de quinto curso:

Lectura: Eliminar de un texto todas aquellas frases o detalles accesorios, conservando las ideas esenciales.

— Sustituir unas frases por otras de significación contraria.

Escritura: Copiar del encerado algunas frases célebres que sean conocidas por los escolares.

Redacción: Describir comparativamente dos o más personas o cosas, observando analogías y diferencias.

Ortografía: Redactar textos en los que sea frecuente el empleo de signos de puntuación.

Vocabulario: Formar listas de verbos de acuerdo con oficios o profesiones.

— Buscar en el diccionario el significado de algunas palabras: monólogo, diálogo, acuerdo, desacuerdo, ironía, discusión, pendencia, etc.

Iniciación al comentario de textos: Sustituir unas expresiones por otras de mayor relieve.

Gramática: Subrayar los complementos del verbo.

Matemáticas: Trazar una circunferencia.

— Observar y distinguir cuáles son del círculo, cuáles de la circunferencia y cuáles de ninguno de los dos.

Geografía e Historia: Confeccionar un mapa de España en el que se señale el retroceso río a río, en cada siglo, de las zonas dominadas por los árabes.

Expresión artística: Trazar un ángulo igual a otro dado.

— Trazado con el compás y el doble decímetro de polígonos regulares.

Los de sexto curso:

Lectura: Proponer una idea y que los alumnos formen diversas frases con ella relacionada.

Escritura: Resumir el contenido de alguna de las unidades didácticas desarrolladas durante la semana.

Vocabulario: Sustituir una oración por otra equivalente.

Iniciación al comentario del texto: Desglosar las oraciones simples que haya en una oración compuesta.

Matemáticas: Hacer un cuadro con los múltiplos y submúltiplos del metro cúbico. Este cuadro comprenderá: nombre del múltiplo o submúltiplo, cuánto mide su arista, su relación con el metro cúbico.

Ciencias: Anotar en el cuaderno todas las propiedades físicas del agua descubiertas a través de observaciones.

Geografía e Historia: Dibujos que reflejen costumbres, vestidos de la época (pueden tomarse de un libro de

Historia).

Expresión artística: Delineación particular de cada elemento de un modelo natural.

Los de séptimo curso:

Lengua: Dar una lista de palabras-raíces e invitar a los niños a que formen sus derivados.

Gramática: Analizar detenidamente cada uno de los elementos de la oración.

Escritura: Rotulación: del título de una obra importante por su valor moral.

Redacción: Narración por escrito de un hecho presenciado, a ser posible, por los alumnos.

Matemáticas: Los alumnos en sus cuadernos proyectarán puntos sobre una línea distinguiendo: punto a proyectar, rayo de proyección, plano de proyección y punto proyectado o simplemente "proyección del punto".

Geografía: Situar el archipiélago balear sobre un mapa realizado por el alumno.

Historia Universal y de España: Esquema de un castillo con sus partes principales: torre del homenaje, murallas, fosos, etc.

Ciencias: Resolución de problemas elementales como aplicación a la ley de Ohm.

Expresión artística: Ejercicios de obtención de colores.

I. P. Agricultura: Partir semillas y observarlas con la lupa y el microscopio.

Los de octavo curso:

Vocabulario: Entresacar de las obras de Zorrilla las palabras de significado desconocido.

Comentario de texto: Descomponer algún trozo seleccionado en oraciones y analizar éstas.

Escritura: Rotulación de programas, títulos y subtítulos de algún trabajo en vías de realización.

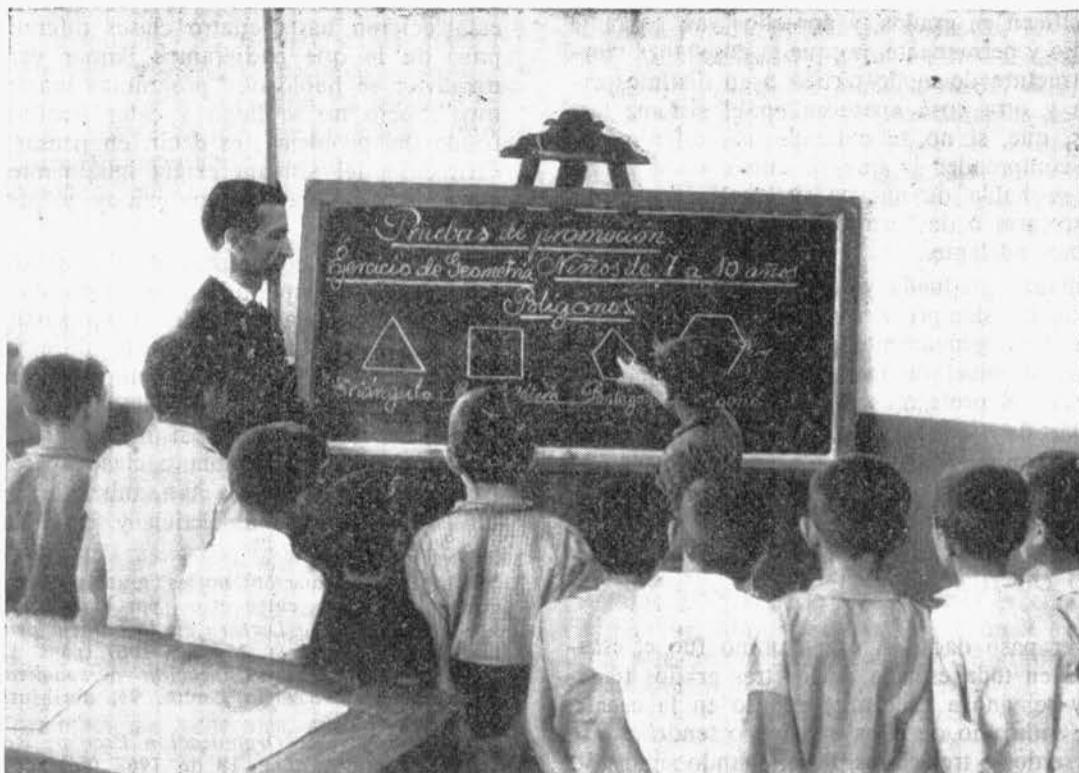
Dictado y redacción: Redactar una instancia.

Matemáticas: Redactar recibos por cantidades en metálico recibidas a cuenta de ventas, préstamos, etc.

Historia Universal y de España: Situar sobre el mapa de Europa dibujado por el alumno, los dos grupos en lucha de la primera guerra mundial.

Expresión artística: Realización de carteles sobre motivos ocasionales, tanto de vida local como de la escolar.

Las actividades reseñadas pueden y deben ser agrupadas las que por ser semejantes sólo presentan una diferencia de nivel que más bien ha de ser tenida en cuenta por el maestro al valorar los resultados, pero que en la ejecución presentan una identidad que permite se dedique un grupo de alumnos a ejecutarlas, al propio tiempo, sirvan de ejemplos las redacciones a realizar en los diferentes grados.





La clasificación de los escolares en «grupos móviles y flexibles»

Durante más de medio siglo, bajo la influencia del taylorismo y de Claparede con su tesis de "la escuela a la medida", ha imperado e impera la llamada enseñanza graduada, concepción que no implica, como se puede creer a primera vista, sólo un problema de organización o agrupamiento de los escolares —escuela graduada frente a escuela unitaria—, sino que en el fondo significa también un modo de concebir el programa o marcha didáctica. Los alumnos se clasifican en grados, y por ellos van pasando de modo fijo y permanente, porque la enseñanza también se estructura de modo cíclico o en distintos niveles. Una y otra cosa aparecen en el sistema tan imbricadas, que, si no se entiende así, difícilmente podremos comprender lo que se quiere decir cuando ahora se habla de nuevos sistemas de agrupamientos escolares o de "grupos móviles y flexibles". Mas, sigamos adelante.

La enseñanza graduada y la escuela de igual calificación aspira siempre a formar grupos de alumnos lo más homogéneamente posible desde el punto de vista de su nivel de instrucción, con objeto de que la tarea del profesor sea también lo más fácilmente impartida y con cuyas premisas se puede conseguir el mayor rendimiento de las instituciones docentes.

UN POCO DE HISTORIA

El primer paso dado en este camino fue el establecimiento en toda escuela de los tres grados tradicionales, y se vino a caer muy pronto en la cuenta de que en cada uno de ellos podrían o tendrían que diferenciarse dos o tres clases. Pero, cuando siguiendo

un criterio meramente pedagógico se vio que aun con esas diferenciaciones no se lograba una homogeneización duradera de los alumnos, se pensó en introducir en las clasificaciones escolares el criterio psicológico o de nivel mental, y aparecieron los grados denominados "paralelos" o clases "yuxtapuestas".

La medida, incluso en los sistemas más perfectos, como en el de Mannheim, por ejemplo, donde se establecieron hasta cuatro clases diferentes, casi no pasó de lo que pudiéramos llamar vertiente organizativa; se habló de "programas máximos y mínimos", pero no se llegó a calar hondamente en el fondo del problema, es decir, en pensar que la modificación del sistema exigía igualmente una nueva estructuración de los contenidos y procedimientos didácticos.

A medida que el desarrollo de los sistemas escolares ha ido ampliándose, el concepto de "grado" como módulo clasificatorio se ha sustituido por el de "curso de escolaridad" o año de estudio, aunque prevaleciendo el deseo de homogeneización, con lo cual la enseñanza, y, por ende, la escuela, continúa concibiéndose graduada, si bien ahora la situación del alumno en cada aula o clase aparece de modo más concreto. Pero, la tan anhelada homogeneización sigue siendo más ficticia y formal que real (*).

(*) Esta afirmación no es gratuita, sino que puede verse confirmada, entre otros, por los siguientes autores:
SILVEIRA, J.: *La Lectura en la escuela primaria*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1967 (págs. 151 y sigs.).
GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 94, abril-junio 1966 (páginas 4-5).
MORENO, J. M.: *Organización Escolar*. Revista "Notas y Documentos", núm. 18 de 1967 (págs. 16 y sigs.).

Las escuelas unitarias o de maestro único, que organizativamente se oponen a las graduadas o grupos escolares o colegios, según quiera llamársele, vienen obligadas, en virtud de esa imperante concepción de enseñanza, a establecer en su seno esas mismas divisiones graduales, aunque el maestro que las regenta tenga que arbitrarse los más rebuscados modos de atender simultáneamente, cuando menos, a las tres divisiones antedichas. Y aquí es donde está el verdadero problema, no sólo de disciplina, sino también de distribución del tiempo y del trabajo que ofrece este tipo primario de escuela.

Para ayudar en parte a resolverlo de modo diferente a como hasta la fecha se viene haciendo, vamos a desarrollar unas cuantas ideas que en la actualidad están alcanzando determinado auge.

LA TEORIA DE LOS DOS BLOQUES

La primera posición que se puede adoptar para no romper totalmente con la enseñanza graduada es que funcionen variablemente dos bloques:

- a) Se puede constituir un "gran bloque" cuando el aprendizaje puede llevarse a efecto mediante trabajos autónomos o semidirigidos que, aun con diferentes niveles de dificultad, son susceptibles de ser realizados por la mayoría del alumnado; v. gr.: escritura a la copia o ejercicios de redacción, cálculo sencillo operacional o resolución de problemas, dibujo en sus variadas gamas de complicación, etc. También puede aprovecharse este gran bloque para recibir orientaciones generales, audiciones o representaciones, programas televisados, etc.

- b) Los alumnos que por la naturaleza específica de la enseñanza requieren o precisen de un tratamiento más o menos individualizado, en cuyo caso la dirección de la clase ha de hacerse de modo directo por el maestro, constituirán el "pequeño bloque".

Ambos grupos, gran bloque y pequeño bloque, no deberán ser fijos y permanentes ni en el tiempo ni para las mismas materias, sino que se constituirán cuando y para el tiempo que sean indispensables; así, por ejemplo: en las materias instrumentales (lenguaje y cálculo, principalmente) el gran bloque puede estar integrado por los alumnos de seis a diez años, y el pequeño bloque por los alumnos de nivel superior, mientras que para determinadas explicaciones o actividades pueden formarse ambos bloques de manera inversa (1).

EL AGRUPAMIENTO MOVIL O FLEXIBLE

Sin abandonar tampoco totalmente la enseñanza graduada, ha nacido el denominado agrupamiento móvil, para el cual la flexibilidad es un factor pedagógico esencial y en el que no es indispensable un número fijo de grupos ni que los mismos escolares pertenezcan durante todo el curso a una sección determinada.

Se aplica ya en muchos establecimientos escolares donde se atiende más al nivel especial que cada escolar va adquiriendo con relación a cada materia que a la homogeneidad global del grado o curso, en

(1) Cfr. PULPILLO, A.: *Nuestras escuelas de maestro único*, núm. 19 de la Revista "Notas y Documentos" (páginas 14 y sigs.).

cuyo caso estos establecimientos están organizados, por lo que respecta al profesorado, por especialización de aptitudes o disciplinas. Así se hace posible atender a tres exigencias reales:

- a) Que para ciertos sectores, como son la música y el dibujo, por ejemplo, los grupos de alumnado no sólo sean más cuantiosos en número, sino que comprendan también un rango mayor de edades o capacidades.
- b) Que un alumno con especial aptitud para las matemáticas y menos para las materias literarias, o viceversa, pueda estar en un tercero o cuarto curso cuando se trate una materia, y en un segundo o quinto con relación a otra.
- c) Que alumnos brillantes puedan acceder a niveles más altos en un tiempo o número de cursos de escolaridad menor que el exigible normalmente, o que, por el contrario, los menos dotados o con irregularidades demostradas dispongan de un año o dos más que regularmente se establecen para promocionar a las diversas etapas o ciclos de enseñanza y para obtener diplomas o certificados terminales.

LA ENSEÑANZA NO GRADUADA

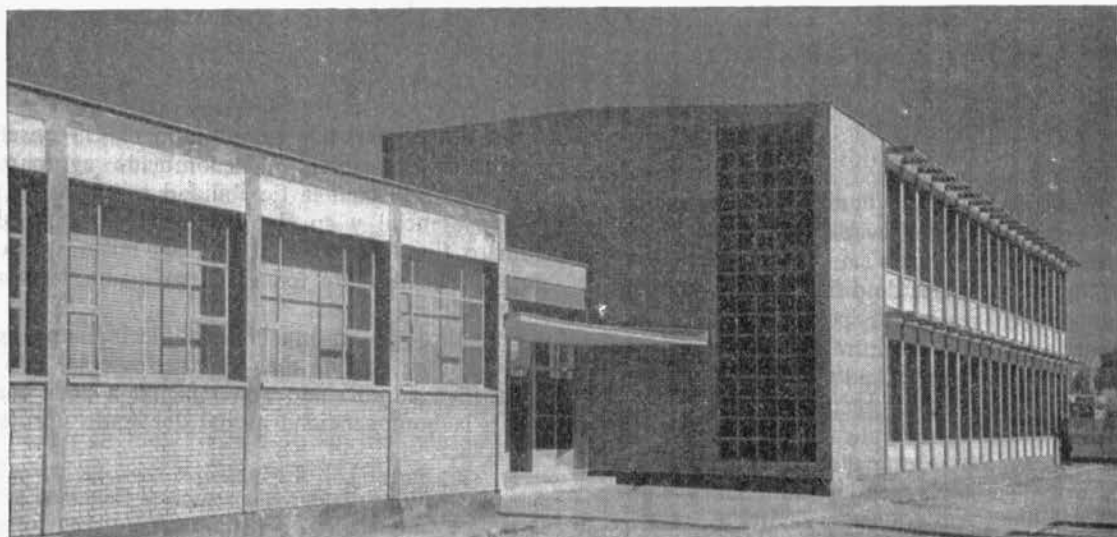
La forma más pura de agrupamiento móvil y flexible, aplicable tanto a escuelas unidocentes como pluridocentes, es el sistema que ya viene experimentándose en establecimientos escolares norteamericanos, principalmente denominado "enseñanza no graduada", que ésta sí que rompe desde los cimientos con la organización tradicional y con la estructuración de los programas o métodos graduados, hasta el punto de que lo primero que requiere es un *currículo* de "núcleos básicos" comprensivos de actividades desde las más elementales a las superiores, "trabajos en equipo", "proyectos", "unidades de trabajo", etc.

Es imposible, o muy difícil, impartir una "enseñanza no graduada" con los moldes actuales de

questionarios, programas y la mentalidad imbuida de "graduación" en el profesorado y dirección de los centros. Por lo que respecta a la escuela unitaria, vemos el sistema como más propio, aunque, repetimos, lo mismo puede implantarse con uno o varios maestros y con 30 ó 300 escolares.

En él se forman, cuando menos, los siguientes grupos:

- a) *Grupo total* o común, en el que se pueden impartir o comunicar unos conocimientos o adoctrinamiento, a manera de como se hace en un sermón o charla vulgarizadora, no especializada, ante un público de lo más heterogéneo. En la unitaria este "gran grupo" estaría representado por toda la clase, y pudiera aprovecharse para las "lecciones" comunes, habida cuenta de que el maestro único, mientras explica a unos alumnos en la única y reducida clase, no puede evadirse de que al hablar o explicar le atiendan los de un grado mientras los demás se tapan los oídos, porque lo que está diciendo no va con ellos.
- b) *Grupo diferenciado*, a base de los 12 ó 14 escolares de un similar nivel cultural, a quienes en determinadas ocasiones tiene que dirigirse el maestro especialmente, o prepararles una actividad que difiere grandemente de las posibilidades de los que están muy por debajo de ese nivel o del interés de los que se hallan muy por encima de él. En la "unitaria" vendrían a coincidir estos grupos con los organizados sobre la base de la lectura, cálculo, etcétera.
- c) *Grupo indiferenciado* reducido, de 8 ó 10 alumnos, en el que, con niveles instructivos y capacidades diferentes pueda cada uno aportar su "grano de arena" a una tarea común o proyecto que exige para su realización las más diversas colaboraciones. Es, ni más ni menos, un "equipo de trabajo", que no es lo mismo que el "trabajo en equipo".



Huelga decir que esta "técnica de agrupamiento" no excluye, antes al contrario la precisa igualmente, la llamada individualización del aprendizaje, extremo que también tratamos en otro lugar.

Así, la misma clase podría formar un solo bloque en determinado día y hora; en otro podrá dividirse en dos, tres, cuatro o más grupos, de acuerdo con el propósito que se pretenda alcanzar, ya que lo que se desea es crear un ambiente más favorable al desarrollo integral y continuo de la educación en general.

Con ello se persigue un doble fin:

- Agrupar a los alumnos que necesitan realizar las mismas actividades.
- Agrupar a los escolares que pueden presentar los mismos intereses en la realización de un trabajo.

Este sistema favorece sin duda:

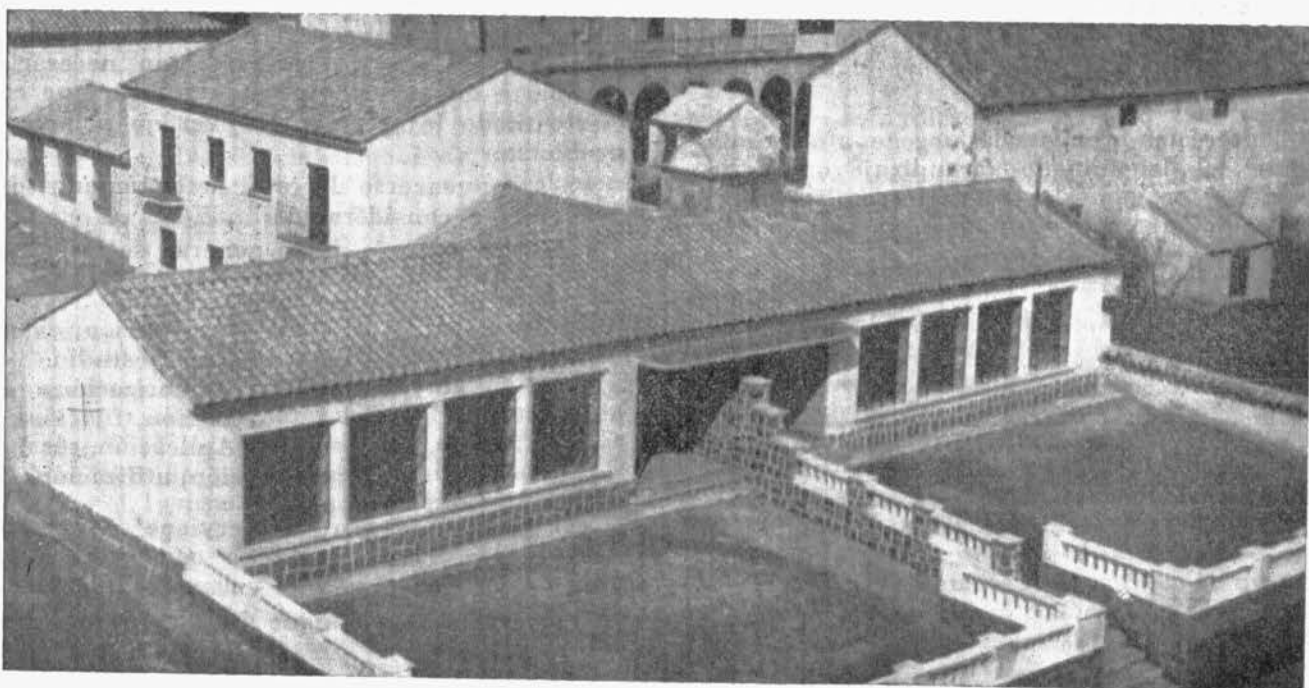
- El sentido de la responsabilidad y autoconfianza, evitando las frustraciones y las actividades enojosas.
- Los hábitos sociales y de convivencia, permitiendo que todos contribuyan a una tarea común.
- La disciplina de la clase, que brota espontáneamente de una actividad querida y compartida.

No es preciso que todos los grupos estén ocupados en una misma actividad, máxime si se adopta un método tal como el de las unidades de trabajo, de experiencias, proyectos, etc., porque lo interesante para el caso es que haya oportunidad de que los escolares se distribuyan, por sus preferencias, los diferentes aspectos que comprende una unidad didáctica globalizadora de los distintos sectores de habilidades y conocimientos que constituyen al *currículo*

o programa. De este modo la existencia de los grupos durará lo que dure la realización del proyecto o unidad didáctica, disolviéndose, una vez conquistados los objetivos, para dar paso a otros nuevos después. Esta movilidad de los grupos y de los escolares es la que vitaliza la técnica y convierte la clase en un ambiente estimulante, natural y activo. Aquí habrá unos niños tratando de vencer las más elementales dificultades de vocabulario; allá otros rellenando un cuestionario; otros, calculando, acumulando datos sobre las medidas y costos; aquéllos, buscando en los textos o libros informaciones sobre el asunto; éstos, realizando un experimento...

Al principio de la innovación, las dificultades para organizar de este modo una clase parecen invencibles, pero no es así, sobre todo si se tienen en cuenta previamente, cuando menos, estas exigencias:

- Planeamiento de la unidad de trabajo o de proyecto.
- Distinción de sus aspectos diferentes y objetivos que se pretenden.
- Planeamiento de los grupos, conociendo bien las posibilidades de cada componente.
- Preparación del material necesario, libros, fichas, etc.
- Información clara a cada grupo de lo que tiene que realizar.
- Asignación de trabajos equivalentes en cuanto al tiempo que precisa su realización.
- Medios para que se corrijan los fallos o deficiencias.
- Dirección y control de las actividades.
- Auxilios necesarios de todo tipo.
- Un tiempo total para dar por terminado el trabajo, no menor de un día ni mayor de una semana.



TRES PREMISAS ADMISIBLES

La psicología experimental por el camino de la diferenciación ha culminado con las siguientes conclusiones:

- Cada alumno tiene más aptitudes para un tipo de aprendizaje que para otros.
- Unos individuos presentan mayor atracción o repulsión hacia unas materias de enseñanza que a otras.
- Cada persona tiene su ritmo y «tempo» propios en la ejecución de determinadas tareas.

En la misma línea, W. Schneider afirma: «Un alumno aprende tanto más, tanto mejor y tanto más rápidamente, y sin ayuda exterior, cuando la enseñanza satisface las cuatro condiciones siguientes:

- Ritmo individual de aprendizaje.
- Participación activa.
- Control directo de los resultados.
- Mínimo riesgo de error.

Por otra parte, la tendencia cada vez menos directiva del aprendizaje se apoya en los siguientes postulados:

- Todo individuo posee en potencia la capacidad suficiente para resolver los problemas que se le plantean con tal de que éstos estén formulados adecuadamente a su etapa de desarrollo e intereses.
- Además de esa potencia existe en toda persona como una tendencia innata a poner en acto sus potencialidades.
- Los profesores y centros docentes sólo tienen que procurar, para que se produzca el autoaprendizaje deseado, la creación de un clima permisivo en el que a base de estímulos o sugerencias se lleve a cabo la actualización de dichas potencialidades.

Todas estas premisas las recoge, afortunadamente, el denominado aprendizaje individualizado, como vamos a tratar de resaltar. Pero, antes, detengámonos un poco en otro aspecto también previo

Por AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

El aprendizaje individualizado en las escuelas de maestro único

EL APRENDIZAJE EN CONTRAPOSICION A LA ENSEÑANZA

Toda técnica didáctica que trate de aliviar el peso que ha de llevar el maestro como enseñante y trasladar carga por medio de una actividad racional hacia el alumno es buena y aconsejable, sobre todo en las escuelas de maestro único.

En este orden de cosas, la traducción a la práctica de las teorías del aprendizaje nos parece interesantísima. Independientemente de que el aprendizaje pone todo el énfasis en la actividad del alumno, ofrece también una economía de tiempo y esfuerzos, tan necesaria por parte del maestro de la unitaria, que en cierto modo le viene a resolver su principal problema.

Para convencerse de esto, detengámonos en la siguiente consideración:

La enseñanza, de modo general, se refiere a estos tres momentos:

E = Explicación, exposición, estudio.	E → M → A
M = Memorización, retención, fijación.	
A = Aplicación, resolución, utilización.	

En los tres momentos interviene el maestro como actor, comprobador o consultor. Y si M no sigue a E, hay que volver a empezar.

Lo mismo si A no sigue a E, hay que empezar por E.

En el aprendizaje, también de modo fundamental, tenemos:

S → R ₁ → R ₂	S = Situación, estímulo, problema.
	R ₁ = Respuesta, reacción, solución.
	R ₂ = Refuerzo, comprobación, control.

R₁ puede tomar una de estas tres formas

α	= acierto
e	= error
o	= omisión

S es bien claro que tiene que ser propuesto por el maestro con la consiguiente motivación, pero su preparación es anterior al acto de aprendizaje.

Cuando R₁ = α no hace falta la intervención del maestro si éste dispone de un instrumento auto-correctivo, y al comprobarlo se traduce en R₂. El alumno hizo posible el auto-aprendizaje.

Si contesta con e, ante el instrumento auto-correctivo lo transforma en α, con lo cual también se produce.

Sólo en el caso en que se produzca o, (inhibición) podemos pensar en alguna insuficiencia o anomalía por parte del alumno o en la necesidad de presentar un nuevo S más motivador o de mayor fuerza condicionante.

Todo el tiempo y esfuerzos que el maestro emplea en la enseñanza puede volcarlo en la preparación de S S adecuados, dejándole más libres durante la clase para resolver las consultas o problemas que cada alumno presente individualmente.

EL TRABAJO AUTONOMO Y LA AUTOCORRECCION

Una alusión más o menos amplia a la autonomía del aprendizaje es obligada aquí, aspecto éste que está muy vinculado a la individualización, pero que no se confunde totalmente con ella.

La autonomía tal y como la han entendido las dos técnicas o sistemas que primero se dieron cuenta de su valor educativo y trataron de emplearla organizadamente, Helen Parkhurst, en Dalton, y Carlton Washburne, en Winnetka, con ligeras variantes, consistirá en ofrecer la oportunidad al escolar de efectuar sus tareas (deberes estipulados en un contrato) con libertad de ritmo y modalidad. Pero esta libertad no ha de confundirse con capricho e indisciplina; todo lo contrario, es una libertad responsabilizada. El alumno se obliga a realizar determinadas unidades de trabajo (bien programadas) en determinado tiempo, y mientras no las vence no puede caprichosamente pasar a otras nuevas.

De modo general, el trabajo autónomo precisa de una organización del programa o currículo por tiempos (semanas o unidades), de unos libros-guía que son consultados y de unos «test» o pruebas que demuestran el vencimiento o promoción de unas unidades a otras.

La autocorrección es otra faceta igualmente muy digna de tenerse en cuenta en la escuela de maestro único, porque le es imposible disponer del tiempo que la total corrección directa y variada le llevaría, y cuando ello se intenta, la corrección de ejercicios se lleva a cabo des-

pués de la clase y a veces con bastante retraso, lo que resta todo valor y eficacia a la misma. Cuando un escolar ha cometido un error ortográfico, pongamos por ejemplo, si la corrección no es instantánea y se deja que llegue el día siguiente para que el escolar compruebe su falta, el error ha perdurado lo suficiente para resistir al acierto y que no exista refuerzo en el aprendizaje.

EL APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO

No hay lugar aquí para destacar las excelencias de esta técnica, ya de por sí muy extendida. Sólo queremos advertir que si en cualquier tipo de escuela, aun dentro de las formas colectivas de enseñanza, tiene su lugar, en la escuela de maestro único con mucha más razón como medio y como recurso.

Esta forma de aprendizaje, conservando lo que es esencial en él, que permita que cada alumno actúe según su ritmo y tiempo de ejecución, puede realizarse de muchas maneras, con textos «ad hoc», con cuadernos de trabajo y, generalmente, mediante fichas, que es como Dottrens ha vulgarizado el sistema*.

Dichas fichas, aparte de la clasificación por cursos y por materias, pueden concebirse de varias formas, según la finalidad que se busque: auto-instrucción, comprobación, ejercitación, etc. Nosotros aquí sólo nos vamos a referir a las auto-instructivas o de aprendizaje directo, porque creemos que son las que más necesita el maestro de la unitaria.

En este sentido estimamos como indispensables tres tipos dentro de la finalidad auto-instructiva y que en puridad vienen a cumplir estos tres cometidos:

- A) Propositivas o problemáticas.
- B) Consultivas o explicativas.
- C) Correctivas o de comprobación.

El papel de estas últimas puede desempeñar el manual escolar correspondiente, con lo cual, al tener que emplearse o consultarse, se enriquece el aprendizaje. Lo mismo da si su utilización es previa o «a posteriori».

EL APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO A PARTIR DE LA ALFABETIZACIÓN

Existe la creencia, comúnmente extendida, de que:

- a) El aprendizaje individualizado resulta difícil de aplicar a la realidad de nues-

(*) En esta misma revista van publicados ya en números anteriores sendos artículos del profesor italiano F. Deva, que ha concebido otra forma muy fácil y eficiente de realizar un aprendizaje individualizado a niveles de 1.º a 5.º curso de escolaridad. Cfr. núm. 92, octubre 1967, y 108, abril 1969.

tras escuelas y son costosos los medios e instrumentos que requiere su implantación.

- b) El aprendizaje individualizado no puede ni debe ponerse en marcha en el momento mismo de la iniciación del escolar, esto es, desde la propia etapa de la alfabetización.

Una y otra suposición se vienen abajo, tal y como lo ha demostrado el eminente profesor italiano ya citado (1).

Por lo que respecta a la segunda afirmación, que es la que más nos interesa destacar aquí, vamos a proceder por partes.

El aprendizaje de la lectura y la escritura desde su iniciación ha sido parco en realizaciones siguiendo técnicas individualizadoras, a pesar de que en casi la mayoría de los casos todos los maestros del mundo prefieran enseñar al niño a leer y a escribir de forma individual y únicamente se utiliza la colectiva para cuando hay que reforzar o repetir dicha instrucción. Pero la tradicional forma de enseñanza, llamada individual por oposición a la colectiva, no es lo que hoy con mayor propiedad se quiere dar a entender cuando se habla de enseñanza individualizada.

En cuanto al Dalton Plan, por ejemplo, una de las primeras técnicas de individualización que han adquirido carta de naturaleza como tales, bástenos considerar que su plena puesta en marcha tiene lugar en un quinto curso de escolaridad (2).

El propio Dottrens, en su «Ecol del Mail», aunque introduce sus fichas de lectura a partir del primer curso, supone que los escolares del mismo ya han aprendido a leer en la escuela infantil o de párvulos (3).

En Winnetka, Washburne, si bien se interesa por un método de enseñanza para la lectura de tipo global («palabras visuales»), sólo los alumnos empiezan a trabajar individualmente cuando ya saben leer sus pequeños libros (4).

Quizá que con el método que tenga más similitud el de Deva sea con el empleado en Marlborough por miss J. Macknider, que ya empezó por emplear unas tarjetas o fichas en combinación con unos grabados y las letras del alfabeto para intentar un aprendizaje individualizado desde el mismo momento de la inicia-

(1) Cfr.: a) F. DEVA: *Verso l'apprendimento individualizzato*. Edit. Luigi Leonardi, Bologna, 1968.

b) IDEM: *L'apprendimento individualizzato della Lettura e della scrittura*. Edit. Loescher. Torino, 1962. (Traducido al castellano y actualmente en venta por la Editorial Escuela Española.)

(2) Cfr. R. TITONE: *Metodologia didattica*. Edit. Rialp. Madrid, 1966, pág. 222.

(3) Cfr. R. DOTRENS: *La Enseñanza individualizada*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1959, pág. 80.

(4) R. TITONE: *Op. cit.*, pág. 247.

ción a la lectura (5); sin embargo, como veremos a continuación, el profesor italiano ha ido mucho más lejos.

Quien esto escribe, sin conocer todavía el método de F. Dave, hizo dos intentos de individualización del aprendizaje de la lectura y escritura simultáneas, que se han extendido un tanto en nuestro país: uno para la alfabetización de los adultos (6) y otro para niños con igual finalidad (7).

Mas ¿qué es lo que en realidad representa este método? Es, ante todo, un procedimiento para enseñar a leer y escribir simultáneamente, de una forma «global» y completa, puesto que a un sincretismo inicial de la palabra significativa sigue un análisis de sus elementos gráficos y fonéticos, propuestos del modo más apto para el escolar que empieza, es decir, una des-

composición material y concreta (recorte de las letras que la forman) para desembocar en una síntesis constructiva o recomposición de la misma (lo que el autor denomina «collage» o acto de pegar las letras, antes separadas, formando la palabra nuevamente), reforzada por su escritura dibujo.

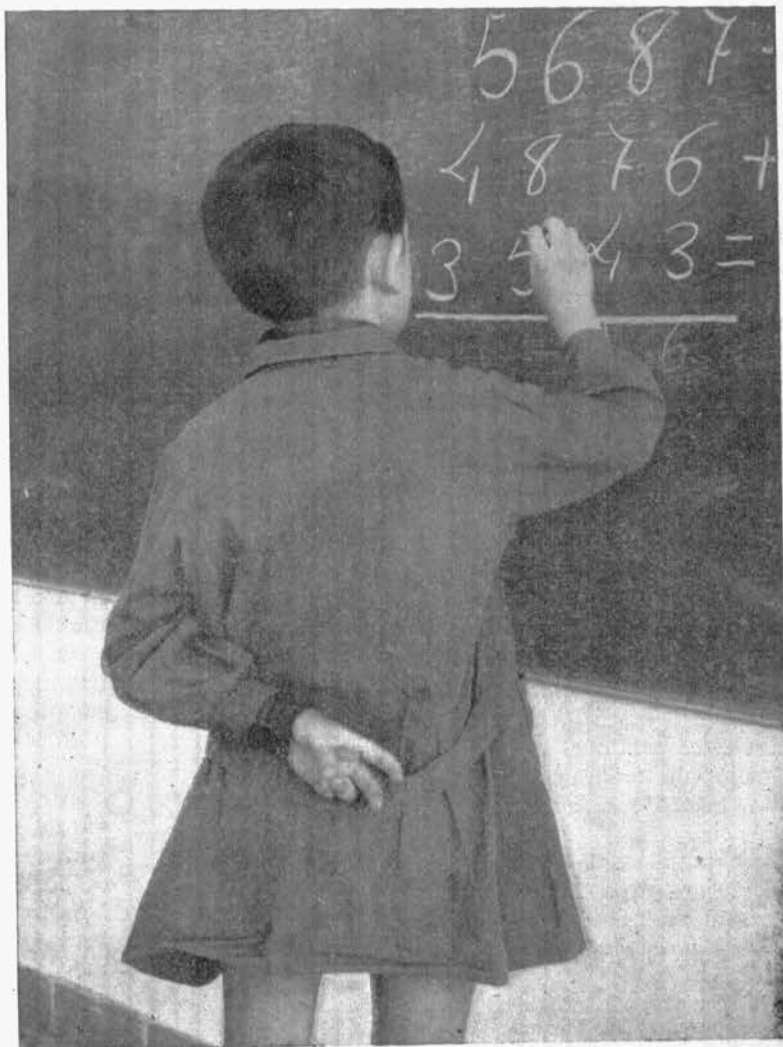
Es así como a base de una manualización el escolar se entrena para seguir después el análisis-síntesis que aconseja todo método «mixto» de alfabetización, porque quedarse en la sola globalización o atender únicamente a un procedimiento analítico o preferentemente sintético para esta clase de aprendizaje se ha demostrado que no es suficiente.

Esta fase de pre-aprendizaje de la lectura-escritura el profesor Deva no la lleva más adelante de lo que es preciso, pero tampoco la abandona hasta que el escolar reconoce todas las letras del alfabeto en sus composiciones silábicas más simples y ha adquirido la suficiente destreza manual para copiarlas o dibujarlas, aunque, claro está, significativamente.

(5) F. LARROYO: *Historia General de la Pedagogía*. Edit. Perrúa, México, 1960, pág. 602.

(6) *La casa del tío Juan*. Edit. Anaya. Madrid, 1964.

(7) *Primeros vuelos*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1964.



I. ALCANCE Y SENTIDO DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ESCUELAS UNITARIAS

Si la escuela unitaria quiere responder eficazmente a las exigencias que la sociedad contemporánea plantea en orden a una auténtica formación de la personalidad, debe recurrir en su organización y dinamismo a las modernas técnicas de "trabajo en equipo".

El "trabajo en equipo" se inserta dentro de las diversas formas en que de hecho se especifica el principio de la actividad didáctica. Para unos autores, la realización formal de este principio se lleva a cabo "globalizando" la enseñanza; para otros, el mejor modo de ponerlo en práctica es diferenciándola, llegándose así a la individualización. Finalmente, un importante sector de teóricos y prácticos de la educación cree que puede satisfacerse esa exigencia básica en orden a una auténtica formación, recurriendo a las técnicas de trabajo en equipo y a los métodos predominantemente socializadores (1).

En efecto, si la globalización del aprendizaje viene a paliar el defecto tradicional de la enseñanza por materias aisladas que eran enseñadas simultáneamente, la enseñanza diferenciada, uno de cuyos más típicos exponentes son los "grupos móviles" de Claparede, intentará superar los defectos de la masificación. Pero son grupos estructurados todavía con una esencial finalidad instructiva: favorecer aprendizajes de acuerdo con las aptitudes de los escolares.

Junto a esta nueva perspectiva intelectual van surgiendo nuevas técnicas didácticas y organizativas, que tratan de superar la deficiencia de sentido social que caracteriza a la enseñanza tradicional. Este es el origen de las técnicas de trabajo en equipo a nivel de escolares, que aspiran a reemplazar las clásicas verticales—maestro-alumno—sostenidas por la "fe", el silencio y el inmovilismo, por las modernas estructuras horizontales—alumnos-alumnas—dinámicas, creadoras y potenciadoras de fuertes personalidades. Supone el paso de la "emulación" a la colaboración; de la competencia entre individuos a la competencia entre los grupos; de la coacción a la libertad conquistada. Estas técnicas, cuyos pioneros fueron Sanderson, Petersen, Decrol y Cousinet, entre otros, favorecerán el desarrollo de la poderosa corriente de socialización didáctica en que la escuela, como ente esencial del tiempo en que vivimos, se halla totalmente inmersa.

En este sentido el trabajo en equipo, aglutinando lo mejor de cada una de las formas didácticas citadas, pretende satisfacer una esencial exigencia pedagógica.

Pero junto a ella es preciso recordar, en primerísimo lugar, otros tipos de exigencias que son satisfechas al realizarse actividades escolares en equipo.

Desde un punto de vista social constituye el mo-

Por ELISEO LAVARA GROS

do más real y directo de preparar al muchacho para su futura inserción en la sociedad, que va a exigirle fundamentalmente una buena capacidad para el trabajo en grupo, aportando su opinión y su crítica humilde pero sincera. Es signo de nuestro tiempo la paulatina superación del individuo por los grupos organizados, así como la ineludible exigencia de *participar* que a todos sus miembros se les va a plantear. Nadie podrá ni deberá ya ser indiferente ante la "res pública". Es preciso estar preparado para conversar, cooperar, discutir..., respetando no sólo la verdad, sino también a cuantos intervienen en el diálogo. Casi todo puede decirse, con tal que se *sepa* decir, y es preciso aprender a hacerlo.

Pero es que *psicológicamente* nunca se siente el individuo más realizado, más satisfecho de sí mismo, que cuando puede sentirse miembro eficaz, respetado y querido de un grupo al que se da plenamente. Y esto es, también, objeto de aprendizaje y cuestión de educación. Aunar esfuerzos mediante el consenso colectivo es un modo eficaz de desarrollar el nivel de aspiraciones y de fortalecer continuamente la propia personalidad. La cooperación conduce al individuo a la objetividad. Por último, recordemos que la razón no es una facultad innata, sino que se desarrolla paulatinamente, y la vida en grupo es el medio natural para esa actividad racional.

Es cierto, pues, como sostiene Piaget, que esta técnica se apoya en la conjugación de los caracteres sociológicos propios del medio adulto en que nace y en los caracteres psicológicos que definen a los niños y jóvenes que crecen en ese medio.

Ahora bien, admitido el pleno sentido de la enseñanza en equipo en la escuela unitaria, cabría preguntarse por su alcance; es decir, hasta qué punto es posible llevarla a cabo en dicha realidad escolar. Nosotros, como maestros de escuelas unitarias que hemos sido, creemos que pueden realizarse plenamente. Una vez más repetimos que, en la unitaria, no debe aspirarse a "cantidad" de actividades, sino a dar auténtica "calidad" a las que se realicen.

(1) LARROYO, F.: *Historia General de la Pedagogía*. Edit. Porrúa, S. A. México, 1962, págs. 582-634.

El trabajo en equipo

2. ORGANIZACIÓN DE LOS "EQUIPOS"

Para la organización de los equipos debe partirse de la real situación de la escuela unitaria, funcionalmente organizada en tres grandes grupos, procurando aglutinar los esfuerzos de los escolares ya formando, cuando convenga, un "gran grupo" con todos los componentes del Centro, ya formando "pequeños grupos" que respondan plena o parcialmente a la clásica estructura funcional en tres secciones (2), que suele definir a estas realidades escolares.

2.1. Formación de los grupos

A) Condicionamientos:

La formación de los grupos de trabajo viene condicionada por:

a) La índole de trabajo a realizar.

Cabe distinguir los grupos constituidos con una finalidad eminentemente instructiva, y que suelen ser "impuestos" por el maestro según las necesidades de trabajo (cual ocurría con las "secciones" tradicionales), de los *equipos de trabajo* basados en las propias atracciones de los individuos y con una preocupación esencialmente formativa. Es a este segundo tipo de "grupos" al que queremos referir nuestras reflexiones.

- para todo el curso,
- para trabajos complejos,
- para resolver un "problema",
- para determinadas materias.

c) Las características que deban definirlos:

Parece que el número ideal de alumnos que debe componer un *equipo de trabajo* oscila entre tres-seis,

(2) Que coordinan, a su vez, a los "cursos", en que administrativamente se ha fijado la organización de la Escuela.

señalándose la conveniencia de que haya pocos "líderes" (un 20-25 por 100) y pocos "rechazados" (otro 20-25 por 100), constituyendo el núcleo central la masa de los "normales", compuesta tanto por niños *eficaces* como por alumnos *cordiales*.

Deben definirse claramente los "papeles" que cada uno ha de representar dentro del grupo, así como las "normas" que deben inspirar la conducta de sus miembros para alcanzar el "fin" propuesto por el grupo.

B) ¿Cómo formar estos grupos?:

Aun cuando el maestro de unitaria conoce muy bien a sus alumnos, el recurso a la Sociometría (3) y a la dinámica de los grupos (4), habrá de rendirle valiosos frutos en orden a la estructuración formal de los equipos. El ideal es que la organización didáctica de los mismos responda a la organización funcional que los niños establecen entre sí para sus juegos y trabajos, perfeccionándola, claro está, de acuerdo con las técnicas apuntadas.

Parece que el número máximo de pequeños grupos a organizar en la escuela unitaria no debiera ser muy superior a seis, tendiendo a ser estructurados según las "*sugerencias*" del maestro a partir, como ya hemos dicho, de los grupos *espontáneos* formados de los escolares; es preciso huir de los grupos *impuestos*, dada la artificialidad de los mismos.

Cuando haya que *variar* la composición de un grupo, es preciso sugerir razonadamente tal conveniencia a los alumnos, de suerte que los componentes del grupo acepten esa decisión como suya propia. El recurso al diálogo sincero y directo con

(3) ARROYO DEL CASTILLO, V.: "La Sociometría, sus técnicas aplicadas a la Organización Escolar". *Tiempo y Educación*, vol. I. Edit. Compañía Bibliográfica Española. Madrid, 1968, págs. 49-64.

(4) LAVARA GROS, E.: "La dinámica de grupos y el moderno concepto de Organización Escolar". *Tiempo y Educación*, vol. I, págs. 33-48.

el "líder" suele ser siempre eficaz. No debe olvidarse que sólo la asociación libremente consentida puede conducir al auténtico y formativo trabajo en equipo.

C) Evolución natural de los grupos:

En un principio los grupos espontáneos surgen con una finalidad recreativa. Sólo a sugerencias cuidadosamente orientadas por el maestro puede deberse el *trabajo en equipo* antes de los ocho-nueve años, y aun para realizaciones fundamentalmente "manuales" o "explorativas", aunque parece que ya en esa edad puede detectarse el fenómeno del "liderazgo".

Será a partir de los diez años cuando el trabajo en equipo cobre auténtico valor. La necesidad de agruparse es particularmente fuerte a partir de los once-doce años, originándose una paulatina, cuidada y, aun a veces, rigurosa selección de los miembros de la "pandilla" espontáneamente constituida.

3. PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR

En principio parece lógico que se programen una serie de actividades "sociales" para cada semana, así como grandes trabajos en equipo que deberían ser llevados a cabo con una periodicidad mínima de uno por trimestre, y en los que habrían de participar todos los escolares. Así, pues, cabe distinguir trabajos a corto y a largo plazo.

3.1. Trabajos a realizar a corto plazo

Debieran ser programados de suerte que se realizaran uno o dos por cada uno de los "tres" grupos en que pueden organizarse funcionalmente esta escuela y que, en principio, podrían guardar bastante relación con las clásicas *secciones*. Los cuestionarios recogen, sobre todo en la disciplina de formación cívico social, importantes sugerencias para la planificación de los mismos. Los Programas Escolares, de reciente aparición (5), cuentan también en todos sus cursos y disciplinas (programadas semanalmente) con abundantes actividades para ser realizadas en equipo, sobre todo en los sectores de unidades didácticas, si bien debe huirse de la pretensión de realizarlas *todas* como podría hacerse en un Colegio Nacional para cuya realidad escolar han sido programadas (6).

3.2. Trabajos a realizar a largo plazo

Son los que más claramente se prestan a una realización en equipo. Entre éstos pueden anotarse, como grandes "proyectos", los siguientes:

(5) Programas Escolares para Colegios Nacionales. CEDODEP. Madrid, 1968.

(6) Véase nuestro otro trabajo, publicado en este mismo número.

a) Estudios en torno al cultivo del lenguaje:

Pueden adoptar las más diversas y variadas formas:

- Exposiciones, descripciones, narraciones y discusiones, etc.
- Dramatizaciones... Teatro leído.
- Prensa:
 - Selección de noticias y crítica de las mismas.
 - Elaboración, sirviéndose del hectógrafo (7), de un periódico mensual.
 - Periódicos murales.
 - Revista oral.
- Cine club.

No importan tanto los "contenidos" de dichos trabajos cuanto los *recursos* que obligan a poner en juego. Es importante cuidar y respetar en todo momento las técnicas de exposición y discusión.

b) Proyectos en torno al estudio del "medio":

- Geográfico: Excursiones. "Exploraciones". Estudio de cultivos. Construcción de mapas terrestres, etc.
- Humano: "Viviendas y profesiones", etc.
- Histórico: "Nombres de calles y plazas". Estudio del origen de las mismas.
- Científico: Construcción de Museos y Laboratorios.

c) Estudios económico-sociales:

- "Análisis de mercado", referido a los principales productos de la localidad, a nivel local y provincial.
- "Movimientos migratorios", etc.
- "Análisis de la sociedad de nuestro tiempo", a través de la información de prensa, radio y televisión.

d) Planificación, desarrollo y evaluación de proyectos "recreativos" y sanitarios:

Aparte de la finalidad recreativa que algunos de los ya apuntados pueda tener, cabe recordar aquí, a simple título de ejemplo, los siguientes:

- Organización de "equipos" deportivos.
- Desarrollar los clásicos juegos de cucañas, que completen la jornada festiva de "final de curso".
- Construcción de "belenes".
- Coros y danzas.
- Emprender campañas de limpieza y embellecimiento de lugares públicos y privados, comprometiendo en ello a la familia y al Municipio, etcétera.
- Hábitos de orden y limpieza de la clase, a nivel colectivo.

e) *Persecución y logro de la Cooperación Social*, ya a nivel escolar ya a nivel extraescolar, consiguiendo que cuantos forman parte de la comunidad se presten a "entrar" en la *Escuela* y a "recibir" a ésta en sus talleres, comercios, campos, etc.; de suerte

(7) LÓPEZ PRADO, E.: "Estudio especial del franelógrafo y del hectógrafo como medios didácticos". *Tiempo y Educación*, vol. I. Edit. Cía. Bibliográfica Española. Madrid, 1968, págs. 97-112.

que pueda facilitarse una real y auténtica información a los escolares acerca de la "forma de vida" de cuantos componen la localidad.

Junto a este gran grupo de actividades podríamos recoger aquellas que conducen al estudio de las Instituciones y Organismos Municipales como auténticos *Servicios públicos*.

4. DISTRIBUCIÓN Y EJECUCIÓN DEL TRABAJO

En orden a la distribución del trabajo, cabe que lo elijan libremente los alumnos (Cousinet), lo sugiera el maestro (Winnetka) o se comprometan libremente a realizarlo una vez aceptado (Proyectos).

Nosotros sostenemos la conveniencia de que sea el maestro quien sugiera posibles tareas entre las cuales los alumnos habrán de elegir las que deseen realizar. Junto a esta exposición previa, el maestro debe atender a la continua y discreta orientación de los niños a lo largo de la realización. Veamos ahora cuáles pueden ser las "fases" de estos proyectos de actividades a realizar en equipo, con un carácter marcadamente exploratorio, investigador.

4.1. *Formulación de hipótesis*, exposición razonada de los motivos que explican el planteamiento del trabajo a realizar y planificación minuciosa del mismo.

La finalidad del trabajo debe ser claramente definida, así como el modo en que éste se ha de llevar a término.

4.2. *Recopilación de datos*, informes, estudios, objetos, etc. Se llevará a cabo fundamentalmente, mediante:

- a) Información en textos, documentos y periódicos.
- b) Visitas y excursiones, rigurosamente planificadas.
- c) Construcción de Museos y Laboratorios.
- d) Entrevistas con autoridades y especialistas, referidas al sector que investigamos.
- e) Encuestas para la recopilación de datos concretos y específicos.

4.3. *Elaboración de los datos*: selección de los mismos y estructuración formal del "informe" a presentar.

Entendemos por "informe", en sentido amplio, la "muestra" que debe someterse a la observación y análisis crítico del resto de los componentes de la realidad escolar, o de la Comunidad si el trabajo lo realiza la escuela entera y cree interesante "exponerlo".

Esta elaboración exige tener en cuenta, siquiera sea elementalmente, las normas técnicas del trabajo intelectual.

4.4. *Presentación de resultados y crítica subsiguiente*.

Puede adoptar las formas de informe expositivo, redacción de "diarios", exposición de trabajos, re-

presentación, experimentación para comprobar resultados, etc.

El "grupo" debería presentar el trabajo, exponiendo no sólo las razones que les indujo a su realización, sino fundamentalmente los obstáculos que han debido enfrentar y el modo y grado en que lo han resuelto. Es importante adjuntar cuantos datos puedan contribuir a resaltar las "conclusiones" que se hayan elaborado. La crítica debe girar siempre en torno al contenido del trabajo y al modo de realizarlo, y presentarlos prestando la debida consideración, tanto la competencia como la honradez de los realizadores.

5. CONCLUSIÓN

El trabajo en equipo—cuya expresión es de reciente origen—es una técnica didáctica poco utilizada todavía en la Escuela, y aun reconociendo los posibles peligros que puede encerrar (excesivo influjo del maestro; superficialidad y desorden de los niños; "olvido" de algunos de sus miembros, etc.), es preciso reconocer que puede rendir muy valiosos frutos en favor de una educación integral si se la conjuga armónicamente, tanto con la enseñanza colectiva como, y sobre todo, con la enseñanza individualizada. Es una forma didáctica, útil, aunque no debe entenderse como *única*.

Para la introducción de esta técnica parece aconsejable empezar con "proyectos" fáciles y eminentemente prácticos. La planificación, por parte del maestro, es condición básica para el éxito del trabajo que se va a encomendar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO DEL CASTILLO, V.: "La Sociometría, sus técnicas aplicadas a la Organización Escolar". *Tiempo y Educación*, vol. I. Edit. Cía. Bibliográfica Española. Madrid, 1968, págs. 49-64.
- FAY, R.: *Grupos de niños y adolescentes*. Edit. Miracle. Barcelona, 1965.
- FERRIERE, A.: *La Escuela activa*. Edit. Beltrán. Madrid, 1932.
- FREY, G.: *El trabajo en grupos en la Escuela Primaria*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1963.
- LARROYO, F.: *Historia General de la Pedagogía*. Editorial Porrúa, S. A. México, 1962.
- LAVARA GROS, E.: "La dinámica de los grupos y el moderno concepto de Organización Escolar". *Tiempo y Educación*, vol. I. Cía. Bibliográfica Española. Madrid, 1968.
- LÓPEZ PRADO, E.: "Estudio especial del franelograma y del hectógrafo como medios didácticos". *Tiempo y Educación*, vol. I. Cía. Bibliográfica Española. Madrid, 1968.
- MAÍLLO, A.: *Dinámica de grupos, disciplina y dirección de la E. U. C.* CEDODEP. Madrid, 1960.
- *Métodos de Proyectos*. Edic. La Lectura. Espasa-Calpe, Sociedad Anónima. Madrid. 2.ª edic., s/a.
- *Programas Escolares para Colegios Nacionales*. CEDODEP. Madrid, 1968.
- VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *El trabajo en equipos en la E. U. C.* CEDODEP. Madrid, 1960.
- WELLS, M. E.: *Un programa escolar desarrollado en proyectos*. Public. de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1933.

En todo país—especialmente en aquellos de caracteres multiformes como el nuestro—existen diversas formas de escolarización, que tratan de abordar la variada casuística demográfica de acuerdo con las circunstancias que se manifiestan en las distintas situaciones particulares. De aquí que constituyan formas idóneas y aptas de organización escolar las grandes unidades docentes completas, las agrupaciones incompletas con varios maestros, las escuelas monodocentes, las escuelas concentradas, las escuelas-hogar, las escuelas de temporada, las escuelas a distancia (combinando radio o televisión y recursos postales)...

Cualquiera de estas fórmulas puede ser válida en orden a las exigencias circunstanciales y la perfección de las mismas no depende de la complejidad o tamaño del organismo, sino de la adecuación al caso y a los fines propios de cada empresa educativa.

Muchas administraciones escolares han tenido en algún momento el propósito de ir eliminando las escuelas de un solo maestro, y cuando no lo han hecho de un modo tajante, las han ido olvidando, como si fueran reliquias vergonzantes a las que no vale la pena dedicar la menor atención. Se han considerado como pequeños predios despreciables por su escaso rendimiento y, por tanto, condenados al abandono. Pero no se ha resuelto cambiar las ancestrales técnicas de cultivo por otras en consonancia con las exigencias de los tiempos actuales, que hubieran mejorado, sin duda alguna, la productividad en cantidad muy estimable.

La panorámica de las pequeñas escuelas se ha contemplado con un prisma anacrónico, que nos hace ver en ellas fórmulas de organización y de realización del trabajo cortadas con patrones de viejo estilo. Sin embargo, las escuelitas sembradas en las pequeñas entidades de población podrían ser soporte de una eficiente obra educativa si se actualizasen en sus esquemas de régimen administrativo, se im-

Actualización y coordinación de pequeñas unidades escolares

plantasen en ellas sistemas de trabajo científicamente elaborados y se dotasen de los medios adecuados.

La empresa que se esboza en las líneas precedentes es de lamentar no haya sido elaborada por muchas administraciones en las que las escuelas unitarias constituyen una realidad imposible de eludir, al menos mientras no se disponga de medios distintos a los que actualmente pueden entrar en juego. Pensando que, todavía en un futuro bastante dilatado, las escuelas de maestro único han de subsistir en los cuadros de centros docentes, ¿no parece interesante y conveniente reflexionar un poco sobre ciertas medidas que convendría adoptar, a fin de actualizar el funcionamiento de las escuelas que nos ocupan?

Porque la unitaria no es una escuela intrínsecamente mala o insuficiente; es, sin más, un organismo detenido en un momento de su desarrollo que necesita atenciones para ponerse al ritmo de los tiempos. Vale la pena dedicar, por tanto, algunas consideraciones a esta cuestión con objeto de plantear ideas que puedan servir de base a estudios y realizaciones innovadoras, siempre que se hagan con las naturales reservas para no caer en un arbitrio fácil o en un idealismo utópico.

Condicionamiento
de las escuelas unitarias

No es propio de este lugar hacer un análisis crítico de las características, ventajas e inconvenientes de las escuelas de un solo maestro; trabajo, por otra parte, necesario y no carente de interés. Pero es conveniente que señalemos algunas de las razones que motivan el desajuste de los pequeños centros escolares en la hora actual. Observemos que:

- Por regla general, los maestros noveles son destinados a las escuelas de las menores entidades de población, donde han de realizar—y en condiciones desfavorables—su aprendizaje profesional.
- Lo poco atractivo del ámbito rural hace que—salvo la concurrencia de circunstancias muy especiales—los maestros se sucedan con breves espacios de permanencia.
- El personal al servicio de estos centros vive en un aislamiento perturbador para su estímulo profesional, para la información y para el intercambio de ideas y de opiniones.
- Los maestros de unitarias son preteridos a la hora de reci-

bir orientaciones, instrumentos de trabajo adecuados a sus necesidades y apoyos para sus problemas específicos. A lo más que pueden aspirar es a que cuando se formulan normas aplicables a las escuelas en general se haga la salvedad: «Los maestros de escuelas unitarias adaptarán las presentes normas a las circunstancias propias de sus escuelas.» Liberalidad que habla muy bien del espíritu tolerante de los administradores y de su respeto por la iniciativa del maestro. Que serían dignos de estimar si no encerrasen una triste verdad: el reparo de los dirigentes para afrontar abiertamente una situación de por sí bastante delicada.

Aparte de los motivos que acaban de ser registrados, existen otros relacionados con el factor ecológico, que influyen decisivamente a la hora de valorar los frutos de estas escuelas, si esta valoración no se hace ponderadamente:

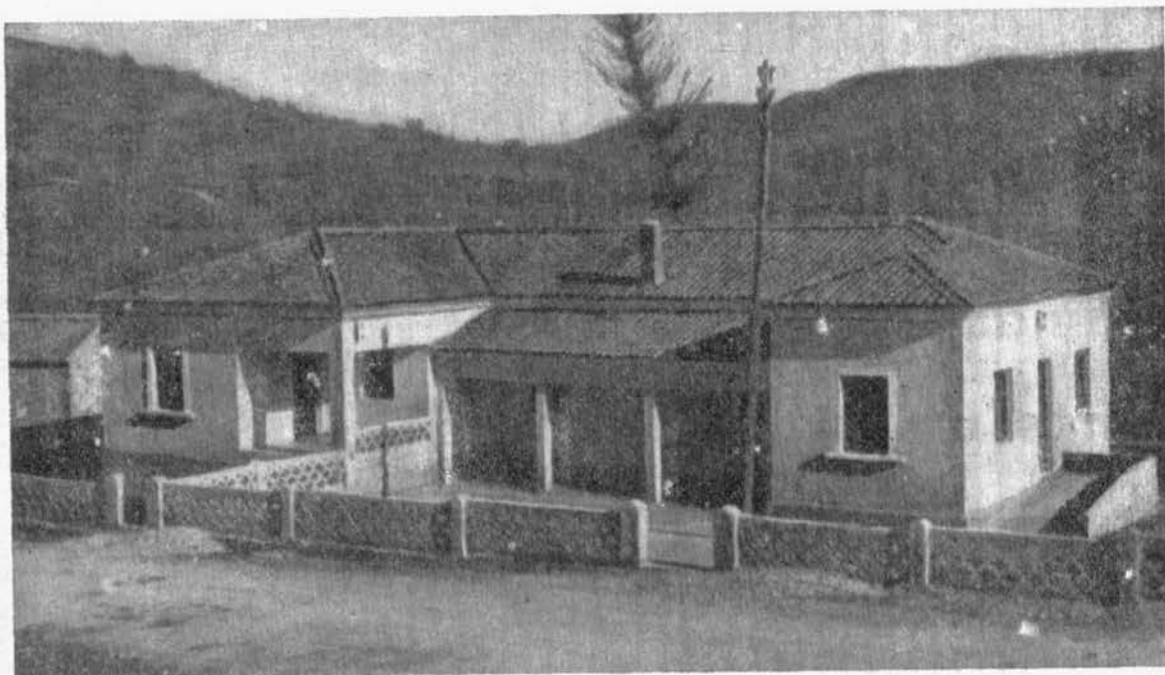
- El ambiente cultural en que se hallan insertas es generalmente bajo, careciéndose de estímulos que promuevan las mi-

nimas relaciones de índole culta.

- Las necesidades familiares hacen que los niños se aparten de la escuela con frecuencia, produciendo fenómenos de absentismo y mortalidad escolar de inevitables consecuencias.
- Los frutos de la enseñanza no suelen tener un valor de inmediata aplicación para las necesidades primarias de las pequeñas comunidades.

Probablemente se olvidarán algunas otras razones que vengan en apoyo de esta tesis. Sin embargo, las que se han expuesto parecen lo suficientemente significativas para que se acepten como elementos correctores en cualquier fórmula de evaluación que se haga de nuestros modestos centros de un solo maestro.

Antes de dictar una sentencia condenatoria de las escuelas unitarias sería conveniente meditar acerca de los extremos anteriormente apuntados y considerar si pueden ser susceptibles de mejorar sus rendimientos a expensas de darles una estructura distinta a la que hasta ahora hemos venido contemplando como estereotipo de unas formas magistrales de marcado signo tradicional.



II. RENOVACION TECNICA DE LOS CENTROS MONODOCENTES

Tres factores presentes en la actualidad pueden modificar sensiblemente el proceso de actualización de las escuelas de un maestro: las nuevas ideas respecto al agrupamiento y graduación de los alumnos, la renovación de ciertas fórmulas didácticas y la introducción en el ámbito escolar de la moderna tecnología.

Recordemos que durante cierto tiempo el perfeccionamiento de los sistemas docentes ha discurrido por cauces que pudiéramos llamar «de artesanía», en los que la «mano de obra» era cada vez más necesaria. Todo mejoramiento se cargaba en la cuenta de la acción personal del maestro, por lo que éste iba siendo objeto de crecientes solicitudes, que recargaban su esquema de trabajo. La tarea escolar se complicaba progresivamente y, como consecuencia, había que arbitrar procedimientos para que el educador pudiese atender con un mínimo de eficacia al aumento de exigencias en los niveles, a las enseñanzas especializadas, a la introducción de nuevas disciplinas.

Revisión de los agrupamientos

Uno de los sistemas que más extensión y predicamento han alcan-

zado es el de la organización del alumnado en grupos homogéneos (1), por lo que durante mucho tiempo se ha considerado como el desiderátum de la organización escolar el dispositivo gradual en que cada maestro estaba al frente de un curso. Las nuevas ideas que circulan actualmente respecto a las deficiencias de este tipo de agrupación permiten hacer un juicio crítico de este esquema organizativo y proyectar la planificación de los centros de enseñanza por nuevos caminos (2).

Estas nuevas tendencias—operadas tras los fecundos ensayos de la enseñanza en equipo (Team teaching—descubren nuevos horizontes en la estructuración de la escuela que nos llevan a la introducción de fórmulas que pueden cambiar el sentido de los criterios que han venido aplicándose. Y no es que vayamos a caer en la ingenua

(1) Las fórmulas de organización a base de enseñanza individualizada han quedado, generalmente, relegadas a disertación de gabinete o a temario de oposiciones.

(2) Véase "La nueva técnica de la enseñanza no graduada", de J. M. MORENO G., en *Vida Escolar*, núm. 91, de septiembre de 1967. Igualmente pueden consultarse las ideas relativas al agrupamiento de los escolares—en especial la rúbrica "El estudio independiente"—, expuestas en el núm. 18 de *Notas y Documentos*, dedicado a "Organización Escolar". Publicación del CEDODEP.

pretensión de pedir de entrada que nuestras escuelas se organicen de acuerdo con tal o cual patrón modélico que ocupa su turno en los escaparates de la moda pedagógica. Nuestra pretensión es mucho más modesta y se limita a poner de manifiesto que trabajos muy serios han demostrado que la estructura organizativa que caracteriza a las escuelas de un maestro no sólo no debe descartarse por anacrónica, sino que incluso puede resultar particularmente eficaz a poco que se mejore su ordenamiento.

Renovación de fórmulas didácticas

Por otra parte, cabe esperar una positiva ayuda para el proceso enseñanza-aprendizaje en las nuevas técnicas didácticas. Si bien la enseñanza programada es todavía una remota aspiración para la mayoría de las escuelas, los principios en que se funda, adoptados en prudential medida e injertados en los sistemas convencionales de enseñanza, pueden proporcionar cauces por los que canalizar gran parte del trabajo escolar, estableciendo instrumentos de acción individualizada que permitan a cada alumno seguir sus propias vías de aprendizaje de acuerdo con los matices y el ritmo que exija cada caso personal. Esto supondría normalizar en gran me-

didada el trabajo, de tal modo que éste pueda quedar conducido por las pautas de los instrumentos didácticos (fichas, cuadernos, libros), descargando sobre ellos gran parte de la iniciativa y de la operativa que actualmente se confía al esfuerzo del maestro. La más bien aparente limitación magistral sería compensada sobradamente al relevar a los docentes de muchas actividades secundarias, al imprimir al sistema una prudente y saludable unificación de métodos, al favorecer en gran medida el trabajo autónomo de los alumnos.

Aplicación de la moderna tecnología

Finalmente, las escuelas unitarias pueden verse favorecidas por la introducción en ellas de la moderna tecnología. Y no es que estos medios auxiliares vayan a suplantarse la función del maestro, cosa que, por el momento, no se concibe. Lo que puede conseguirse es dar al papel de éste un nuevo matiz y una posición distinta a la que ha venido ocupando en la escuela tradicional. El maestro de la escuela aislada ya no está sólo para hacer frente a los múltiples requerimientos de la formación infantil a la escala de hoy. Puede contar con la ayuda de calificados colegas, de especialistas diversos y bien preparados, de recursos inasequibles a estos modestos centros... Y ello gracias a la presencia en el aula de algún ingenio audiovisual, que abra los horizontes de la escuela a límites antes insospechados. Las realizaciones que hasta el momento hemos obtenido en nuestro país en materia de radio y televisión escolares tal vez no permitan hacernos una idea de sus enormes posibilidades, debido a la falta de unos objetivos concretos y a las lógicas deficiencias de toda obra que empiezo. Pero la fuerza de tales auxilios es tan evidente y los ensayos realizados en otros lugares son tan categóricos, que no dudamos en afirmar la idoneidad de estos recursos para reforzar la capacidad de acción del maestro único (3).

(3) Puede verse el capítulo "¿En qué medida se muestran eficaces las

Esta revolución, capaz de cambiar radicalmente la fisonomía y el tono vital de las muchas escuelas unitarias todavía registradas en nuestro mapa escolar, ha de hacerse, naturalmente, con la colaboración de sus maestros, que deben revisar muchos prejuicios y cambiar en gran medida su mentalidad; pero quien tiene la mayor responsabilidad sobre ello es la administración, que debe arbitrar los medios y los ordenamientos pertinentes para hacer posible el cambio que se postula. Las sugerencias que anteriormente se hacen necesitan serios estudios, como antecedentes, elaboración de los instrumentos convenientes, ensayos comprobatorios y un bien ordenado plan de difusión. Todo esto no puede desarrollarse si no es a nivel nacional, con perspectivas amplias, colaboración de especialistas, coordinación de elementos concurrentes y financiación suficiente.

Por parte del C.E.D.O.D.E.P. se han tenido en cuenta las necesidades de estas escuelas y pueden aducirse como testimonio de esta inquietud diversas preocupaciones y realizaciones que se han sucedido a lo largo de la década que tiene de existencia este organismo (4).

Pero la empresa es de mayor empeño y exigiría el concurso de superiores instancias. De aquí la oportunidad de tomarla en consideración a efectos de incluirla en futu-

técnicas modernas de enseñanza?", del libro *Técnicas modernas y planeamiento de la educación*, pág. 79. Publicado por Unesco e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1967.

(4) Curso, en colaboración con la Unesco, sobre *La Escuela Unitaria Completa*, dictado en el año 1960, cuyo contenido recoge, en resumen, la publicación del mismo título.

Concurso sobre "Horarios Escolares", al que se dedicó el núm. 11 de *Vida Escolar*.

Publicación de *Guía breve de la escuela de maestro único*, y del núm. 19 de *Notas y Documentos*, dedicado a *Nuestras escuelas de maestro único*.

El "Proyecto CEDODEP de Programas Escolares" recoge, como objetivo fundamental, la realización de programas para escuelas de un maestro.

La programación para los trabajos de los Centros de Colaboración Pedagógica en el curso 1968-69 contiene un temario específico para la escuela unitaria.

Formulación de un prototipo de edificio especial para escuela unitaria.

ros planes de investigación de técnicas educativas, de las que nuestro sistema escolar—como otros de países más evolucionados (5)—se halla tan necesitado.

III. COORDINACIÓN DE LAS PEQUEÑAS ESCUELAS

Entre las características determinantes de las escuelas unitarias (6), al principio señaladas, figura el aislamiento de sus maestros como una de ellas. En efecto, estos profesionales permanecen, en situación equiparable al confinamiento, dentro de un medio ajeno a sus inquietudes y sin contacto apenas con otros maestros. Razones de índole afectiva, social y técnica condenan tal realidad y hacen que sea netamente desfavorable desde varios puntos de vista.

Que yo sepa no se ha tomado nunca en consideración este hecho, que resulta decisivo a la hora de analizar esta clase de escuelas (7).

(5) Es interesante lo que, respecto a la debilidad de los procesos de investigación, manifiesta Bernard Planque, aludiendo al caso de Francia: "Se admite que se consienta un esfuerzo nacional para la investigación en campos tan variados como la energía atómica, el cáncer, la informática, el espacio... En lo que concierne a la investigación pedagógica, que interesa a más de doce millones de alumnos y a más de medio millón de profesores, se contenta con cien metros cuadrados de oficina y una veintena de funcionarios... para el conjunto del país." (Del trabajo "¿Hacia una nueva frontera?", publicado en *Pédagogie*, números 5-6, de mayo-junio de 1968, del Centro de Estudios Pedagógicos; 15, rue Louis-David, París, 16.º)

(6) Aquí debemos hacer constar que damos por supuesto que esta clase de centros únicamente subsiste en aquellas entidades de población que, por su censo, sólo admiten la existencia de una escuela de cada sexo o una mixta.

(7) Es sugerente lo que a este respecto dice ROBERT MÉLET en artículo titulado: "El mañana de los inspectores", que se publica en la revista *L'Education*, núm. 7, de 31 de octubre de 1968.

"La circunscripción territorial que conocemos aparecerá bajo un nuevo patrón si se la considera como un complejo de "unidades pedagógicas" en las que funcionen equipos agrupando un cierto número de maestros. Los equipos pedagógicos se constituirían al nivel de establecimiento en el sector urbano y por la agrupación de pequeñas

El único organismo técnico que mantiene una determinada concepción con ellas es la Inspección. Y como inspector, puedo manifestar, con el debido conocimiento de causa, que es muy débil nuestro contacto con esos centros, reducido en el mejor de los casos a una o dos visitas durante el curso. El resto del tiempo—en tremenda desproporción—permanece el maestro sin otra relación profesional que las problemáticas comunicaciones de o con la Junta Municipal y las esporádicas reuniones de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Y el caso es que cuando se trata de maestros reunidos en un mismo edificio—caso del Colegio Nacional—o en emplazamientos a menos de un kilómetro de distancia—caso de la Agrupación Escolar—, se considera necesario establecer una unidad orgánica compleja. ¿Por qué en el caso de maestros independientes desde el punto de vista administrativo y situados en una demarcación territorial homogénea y de extensión conveniente no se cree necesaria la integración en un ente multipersonal coordinado en todos los aspectos que sea posible hacerlo? Se trata de una cuestión que vale la pena tomar en consideración y estudiar con detenimiento.

Ya he indicado que la Inspección no puede asumir un papel de elemento cohesivo, porque se encuentra localizada a distinto nivel, tiene a su cargo muchas escuelas, carece del tiempo y de la relación de inmediatez necesarios y, sobre todo, porque no es esa su misión. A la Inspección le corresponde la planificación, la organización, el impulso y la supervisión en un plano más alto del que aquí proponemos.

¿Impone este tipo de organización una nueva figura en la administración escolar? Sin duda, así es. Pero el caso lo justifica, y cuando las circunstancias lo aconsejan, no

escuelas en el medio rural. En el seno de estas unidades y de estos equipos se establecería un enlace y coordinación, que sustituiría el aislamiento pedagógico por una pedagogía de grupo animada por uno de los miembros del mismo."

"Estas disposiciones permitirían, sin duda, transformar la naturaleza de las relaciones pedagógicas y humanas entre los mismos maestros y entre maestros e inspectores."

debe haber inconveniente en afrontar con nuevos esquemas situaciones que han quedado desbordadas o se comprueba que resultan inoperantes en un momento determinado.

Esta nueva fórmula organizativa implicaría la estructuración en forma de constelaciones de grupos de escuelas de maestro único que puedan relacionarse entre sí por su proximidad y posibilidad de comunicación con un punto central designado como cabeza del núcleo. Las bases coordinativas serían:

a) La formación de una Junta de Maestros a base de los integrados en la agrupación.

b) El establecimiento de una dirección del conjunto con misiones específicas no difíciles de determinar.

c) La constitución de ciertos servicios centrales del núcleo que atendiesen a determinadas necesidades de los centros que lo integran.

Acostumbrados a ver las escuelas unitarias y mixtas como entes celulares con vida propia e independiente, tal vez extrañe esta fórmula que aquí se propone. Pero a poco que se medite sobre ella pueden hacerse patentes las razones que aconsejan esta propuesta.

La coordinación que se sugiere implicaría:

— Un enlace dinámico y permanente entre la Inspección y las escuelas hasta ahora más desconectadas.

— La posibilidad de reunir a los maestros con cierta periodicidad para tratar cuestiones profesionales y discutir las medidas que deban adoptarse en la resolución de los problemas de las escuelas integradas.

— La creación de servicios mancomunados de material y de funciones, que no podrían mantener cada una de las escuelas.

— El establecimiento de un enlace radiofónico, que permitiera informar a los maestros de cuestiones profesionales, organizativas y técnicas y, lo que es más importante, poner a su disposición material sonoro especialmente preparado

para cubrir delicados sectores del currículo escolar, como son la enseñanza musical, la enseñanza de una segunda lengua, manifestaciones literarias y dramáticas, lecciones sonorizadas, etc. Las posibilidades a este respecto son ciertamente importantes y sugestivas. El coste de una pequeña emisora, destinada a cubrir una zona de varios kilómetros de radio es perfectamente asequible a las posibilidades de nuestra administración.

— La apertura de las pequeñas escuelas a más amplios horizontes educativos, cosa que podría lograrse con la colaboración de los recursos de teleenseñanza (radio, televisión y enseñanza postal en adecuada combinación).

Conclusión

Exigencias de espacio obligan a hilvanar estas ideas de un modo conciso y precipitado. La problemática que encierra la fórmula organizativa que aquí se plantea es variada y complicada en muchos aspectos, por lo que antes de llevarse a efecto con carácter general habría de planificarse meticulosamente y someterse a ensayos piloto. Tentadora aventura, que valdría el riesgo correr para tratar de revitalizar un sector todavía importante del cuerpo escolar.

No sé si las razones expuestas—que sólo indicativamente se han consignado por razones de sintetización—habrán sido lo suficientemente esclarecedoras para apoyar la tesis sustentadora en este trabajo. De lo que no cabe duda es de la evidente necesidad del «aggravamiento» de las escuelas que estamos considerando.

Y ello puede conseguirse—sin duda—al amparo de las más modernas y exigentes normas pedagógicas, que tras una etapa en que parecían pendular hacia sistemas que demandaban una gran participación personal del maestro han descubierto fórmulas en las que al destacar el papel de la acción del alumno en el aprendizaje permiten la apertura hacia sistemas que hasta hace poco parecían condenados a la extinción.

Instalaciones y características materiales de la escuela de maestro único

INTRODUCCION

Cuando un país promociona, cambia de piel aceleradamente, se van remansando en la Historia mochas "instituciones heroicas", entre las cuales podemos incluir, sin hipérbole manifiesta, la mayoría de las escuelas de maestro único que hace veinte años funcionaban en los más dispares lugares de nuestra geografía.

Quien esto escribe ha ejercido siempre en centros de este tipo, a los que se siente ligado por una entrañable nostalgia. Inició su noviciado profesional en una escuela mixta asturiana colgada en las estribaciones del Rañadoiro, a la que los alumnos llegaban a golpe de almadreñas, hollando dislocados carreiros bajo la lluvia y tras caminar uno, dos o tres kilómetros.

Hoy continúa en servicio el mismo edificio, sólido, agradable y construido con mimo mediante prestación personal por los vecinos de las aldeas y brañas que nutrían el censo escolar; pero la fatigosa y diaria marcha hacia la escuela ha evolucionado: los alumnos aprovechan los camiones que recogen la leche y otros frecuentes medios de transporte, y la maestra puede permitirse el lujo de vivir en la villa, para acudir cada mañana a clase en su "Seiscientos".

Después, en aldeas de la Meseta, desempeñó escuelas unitarias ubicadas en edificios bien peregrinos: un centenario caserón que había servido de "cilla", lugar donde los frailes de un cercano monasterio reunían, antes de la Desamortización, el grano de las rentas. Años más tarde, en una habitación de la casa rectoral, cedida por el párroco y "adecuada" por el Ayuntamiento.

Miles de compañeros han promocionado generaciones en escuelas que únicamente merecieron el nombre de tales por los frutos de una abnegación docente superadora de todos los obstáculos. Pero, ciertamente, aquello ya es Historia. La nota alegre, bella, esperanzadora, que nos ofrecen hoy la mayoría de nuestros pueblos

Por **ARMANDO FERNANDEZ BENITO**
Maestro del CEDODEP

cuando los contemplamos brevemente desde la línea de asfalto o el ferrocarril, es esa escuela bonita, agradable, digna de la trascendente empresa a que se destina.

que puede incluir otros muchos factores específicos en cada pequeña comunidad.

b) *Adecuación al fin y al ambiente.*

El edificio de la escuela de maestro único se justifica por las posibilidades educativas que entraña. Estudiar estas posibilidades providenciando los espacios e instalaciones necesarias, propiciadoras de una eficaz labor docente, es fundamental en todo proyecto de construcción. Por descontado, que esta "funcionalidad básica" será acrecentada o disminuida por el maestro. Pero la personalidad magistral es letra de otro cantar.

En definitiva, se trata de dotar al edificio de lo que necesita, sin mezquindades, pero sin desbordar el presupuesto con obras ociosas cuando no perturbadoras del quehacer docente, siguiendo un criterio de economía de medios y evitando derroches.

Tuvimos la suerte, siempre lo es, de inaugurar la escuela de un lugar castellano. Ni que decir tiene que era la construcción más noble de la localidad. Estaba dotada de un aula capaz, despacho para el maestro, lavabos y servicios, aunque jamás se había pensado en la traída de agua corriente al pueblo, y carecía de leñera, que resultaba entonces imprescindible.

Los ventanales eran magníficos y el sol de invierno, una gloria. Sin embargo, no se previno la instalación de persianas. Al llegar abril, el sol llegaba hasta la pared opuesta, y a las tres de la tarde el aula era una incubadora. Resultaba muy difícil no ya mantener la atención, sino evitar que los chicos se durmieran.

La expresión arquitectónica, además de perseguir el sincretismo funcionalidad-estética, debe adaptarse a las condiciones climáticas de la localidad y no desentonar del estilo dominante en sus edificaciones; antes bien, interpretarle bellamente y representarle como arquetipo. La escuela de maestro único tiene tanto de hogar que no debe desentonar del ambiente.

Los arquitectos escolares españoles han manejado con maestría estos valores, ofreciendo unos edificios escolares que encajan armónicamente en los distintos paisajes rurales del país, a los que prestan realce y ornato.

Si tuviéramos que limitar a tres las características exigibles al edificio escolar de maestro único, postularíamos que fuese sencillo, funcional y acogedor.

c) *Materiales de construcción.*

Aun cuando en este aspecto es el arquitecto quien tiene la palabra, no sería ocioso apuntar la conveniencia de que los materiales de construcción, siempre dentro de la calidad y resistencia exigibles, sean adecuados a la zona, a las posibilidades económicas y al ambiente.

De no contarse con un eficiente sistema de prefabricación para solucionar problemas de grandes cantidades y apreciable abaratamiento de costo, es conveniente recurrir al empleo de materiales (piedra, arena, ladrillo) que se encuentren y produzcan en la localidad o en la zona, con lo que en gran parte se logra la triple adecuación anteriormente citada.

EL EDIFICIO

El tema del edificio escolar ha sido siempre de los más polémicos, alimentando tan abundante bibliografía que podría decirse que ha consumido tantas palabras como ladrillos, y éstos no han sido escasos, como todos sabemos, ya que las construcciones escolares vienen siendo una acuciante preocupación del país, a la que se destinan respetables cantidades presupuestarias.

Se repite con frecuencia, pero en actitud destemplada, que la educación no es "problema de piedras, sino de espíritus". Y parece corroborar esta postura el hecho de que se haya ejercido dignamente la función magistral en edificios cochambrosos, en tranvías retirados de la circulación o utilizando otros medios de emergencia. Bien; "cuando no se puede segar, se espiga", pero hemos de acatar sin reservas que educación y enseñanza se posibilitan al máximo dentro de un edificio que ha sido diseñado y construido con estos específicos fines. Casi es ocioso afirmar esto entre profesionales.

Claro es que la planificación del edificio escolar no es obra del maestro, sino del trabajo en equipo del arquitecto, el médico o higienista y el pedagogo. Ciertamente que cada uno tiene mucho que decir y cada parcela profesional vela porque se garanticen al máximo los derechos del alumno: solidez y estética en la construcción, condiciones higiénicas y posibilidades didácticas. Este último aspecto ha de cuidarse siempre, pues si bien apenas afecta a la "seguridad" de la obra y el niño, está en función directa con el fin que la escuela se propone. Más de una escuela unitaria o mixta levantadas ante la expectativa e ilusión del vecindario aldeano han resultado, a la postre, mucho más bellas e higiénicas que funcionales.

PONDERACION DE FACTORES

a) *Localización.*

En torno a la instalación del edificio escolar los problemas no son sencillos, ni mucho menos. Una escuela no se levanta en el pueblo cada cinco años, y resulta antieconómico a la larga elegir para su emplazamiento cualquier terreno por el hecho de ser propiedad del Ayuntamiento o más barato por su escasa rentabilidad. Hay que ponderar multitud de factores que nos orienten hacia un seguro criterio de selección dentro, claro está, de las posibilidades que ciñen todo proyecto. Entre estos factores podemos señalar:

Distancia. Topografía. Drenaje. Soleamiento. Vientos (según el clima). Salubridad. Agua. Electricidad. Comunicaciones. Acceso. Peligros (carretera, líneas de alta tensión). Arbolado. Paisaje. Valor y propiedad del terreno. Y un "etcétera"

d) *Entretención y conservación.*

Constituye experiencia por la insistente repetición del hecho, que transcurridos un par de cursos desde la inauguración del edificio escolar, éste parece ya viejo. Todo cuanto se usa está sujeto al desgaste y deterioro, y más si son niños los usuarios. Pero precisamente por ello cabría esperar en todos los casos la ilusionada colaboración de la autoridad local para providenciar las pequeñas reparaciones que la escuela precisa, así como el esmero en su limpieza. También por esto en la confección del proyecto debe pensarse en una construcción sencilla y suficiente, sin detalles e instalaciones ociosas, cuyo entretenimiento y conservación desborde las posibilidades locales.

TENDENCIAS

Los criterios sustentados en torno a la construcción de escuelas de maestro único han estado sometidos al característico movimiento pendular que informa casi todas nuestras polémicas.

Desde los que han defendido la *microescuela* prefabricada, limitadora en muchos aspectos de la misión docente por muy estudiada que sea su funcionalidad, y apta para soluciones de emergencia, hasta los que romántica y utópicamente han propuesto un recinto escolar tan ambicioso e irrealizable, como el que postula en su libro de los años treinta un calificado maestro de aquella época.

Tras lamentarse del excesivo número de escuelas rurales ubicadas en pajares, desvanes y otros locales de parecida "dignidad docente", exige un recinto escolar con las siguientes instalaciones:

"Sala de clase. Salita ampliación. Biblioteca. Depósito de material. Galería. Despacho del maestro. Dos porches cubiertos (en uno de los cuales estaría el taller de carpintería). Sótano para la caldera de la calefacción. Lavabo y retretes. Duchas. Piscina. Campo o jardín de experiencias botánicas. Gallinero. Colmenar. Campo de recreo.

La escuela y sus dependencias (las señaladas) formarán espacio cerrado."

A continuación, se cura en salud a las "posibles" objeciones y nos demuestra, de paso, que la apertura y el diálogo no eran virtudes sociales muy cultivadas hace cuarenta años: "Que no la tiene así ninguno de nuestros pueblos, que es cara y que no se ha omitido ningún detalle, extremando las exigencias, son observaciones que alguien hará a la construcción escolar en donde aparece alojada la escuela unitaria. Por adelantado quedan rechazadas."

Sin comentario. Como en tantos problemas, la sensatez y el *realismo* nos inclina a situarnos lejos de los extremos: ni *microescuela*, ni *macroescuela*, sino escuela ajustada a la realidad de los pequeños núcleos de población.

TRES PROYECTOS

Alargaría innecesariamente este artículo el intento de rellenarlo con datos técnicos sobre superficie y espacio

del aula, sistemas de confort (ventilación y purificación de aire, temperatura, grado higrométrico), etc., con el desmedido propósito de presentar una escuela ideal, que por ello cabalgaría a lomos de la fantasía sin posibilidad de convertirse en adecuado molde de situaciones concretas.

Por otra parte, existe una abundante bibliografía sobre estos aspectos, cuya investigación compete especialmente a arquitectos e higienistas.

Estimamos más orientador para el maestro ofrecer en esquema tres proyectos reales y realistas, cuya observación puede sugerirle, además, posibilidades de un mejor aprovechamiento del espacio de su escuela.



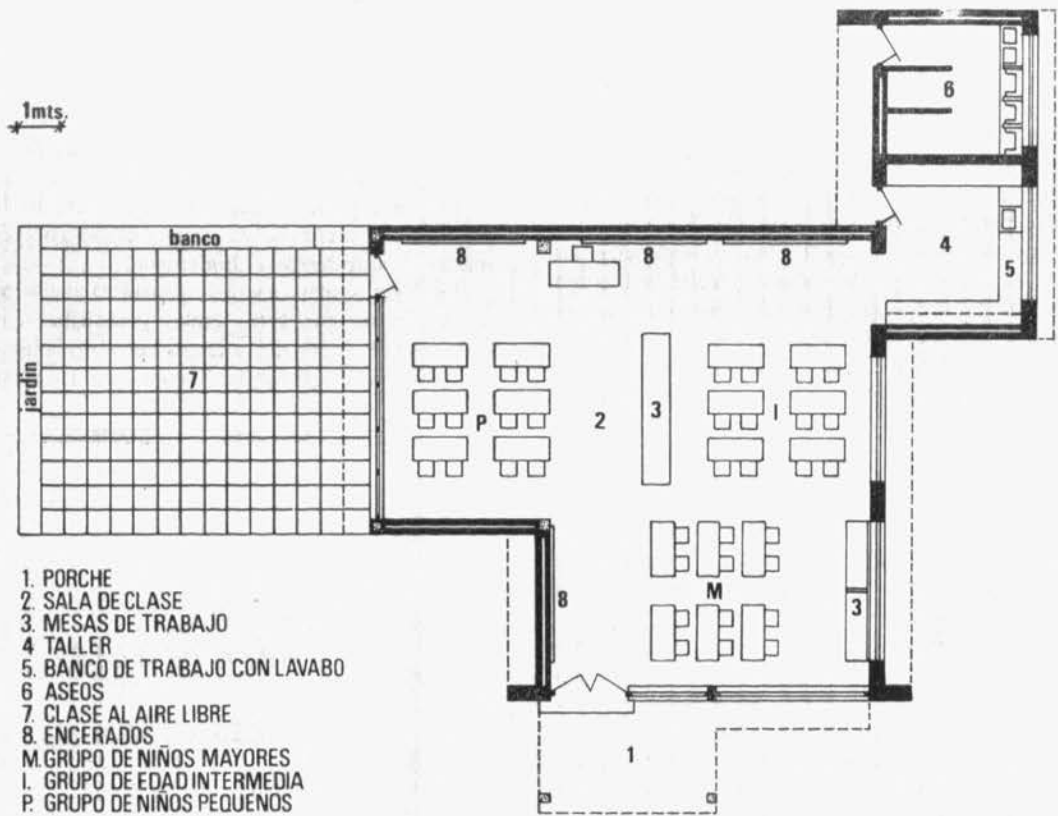
Escuela de maestro único de Nueva Gales del Sur (Australia).

Este edificio escolar, representativo de la máxima sencillez, se ajusta a un modelo fijo que puede sufrir modificaciones en determinados distritos, atendiendo especialmente al número de matrícula.

Pueden señalarse en él las siguientes características: el aula recibe luz natural por ventanas a derecha e izquierda de los pupitres; a la clase se accede por un vestíbulo, donde los alumnos dejan sus abrigos y en el que muchas veces hay armarios o anaqueles para guardar libros y otros objetos. El sistema de calefacción consiste en una pequeña estufa o en una chimenea de ladrillo. El plano comprende una veranda que suele estar en la parte norte del edificio. La escuela está prevista para veinticuatro alumnos.

Vista desde el exterior es un sólido edificio de madera con tejado de hierro galvanizado, con su basamento de ladrillo y su pequeña veranda al norte. Dos grandes depósitos de agua recogen la lluvia que cae sobre el tejado, utilizada para diversos usos.

Al construir el edificio se ha procurado elegir el

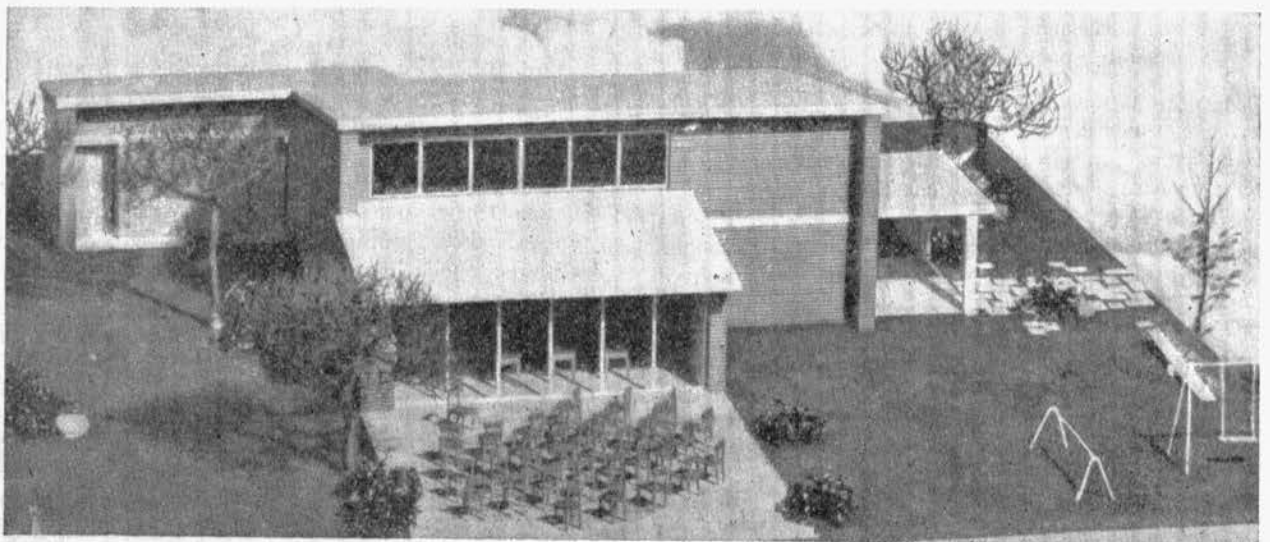


terreno en cuanto se refiere a régimen de vientos, erosión y peligros de incendio. Los servicios higiénicos de distintos tipos permiten el uso individual y una discreta vigilancia.

El exterior está pintado en colores alegres, generalmente en tono crema claro o gris azulado claro, con puertas y ventanas en colores complementarios. Para el interior se emplean tonos en pastel o crema oscuro hasta el zócalo y crema claro hasta el cielo raso, que es blanco o casi blanco.

Las pizarras, empotradas en la pared, son verdes. No existe local especialmente reservado al maestro; en algunos casos se le destina parte de la veranda, separándola por medio de un tabique, para que disponga de un lugar donde pueda guardar los objetos de su uso personal y entrevistarse con los padres de los alumnos.

Teniendo en cuenta el factor económico que siempre prima en la construcción del tipo de escuela que nos ocupa, modesto por naturaleza, los espacios se han re-



Prototipo de escuela de maestro único confeccionado por la Oficina Técnica de Construcciones Escolares y el CEDODEP. (Este prototipo fue construido el año 1952 en el recinto de la Feria Internacional del Campo.)

ducido en lo posible, pero sin que ello llegue a perjudicar el especial ambiente de trabajo que se ha tratado de crear.

El edificio está pensado para núcleos rurales reducidos y de clima frío; para regiones cálidas será preciso modificar el régimen de iluminación y ventilación.

La unidad de clase está integrada por el aula propiamente dicha, un cuarto o taller para trabajos manuales y un patio de juego embaldosado utilizable para clases al aire libre.

Podemos observar cómo el aula adopta la forma de L y existe una separación funcional de los tres grupos o secciones clásicas (elemental, media y superior), que permite actuar a cada una de ellas como núcleo independiente sin necesidad de divisiones intermedias.

El maestro puede trabajar con un grupo, con dos o con los tres al tiempo.

Esta disposición facilita todas las combinaciones posibles de trabajo dirigido por el maestro, semidirigido, autónomo, en equipo (disponiendo las sillas en torno a las mesas de trabajo), y permite la vigilancia constante de los alumnos desde la silla del profesor aun en el caso de mayor dispersión, que podría ser éste:

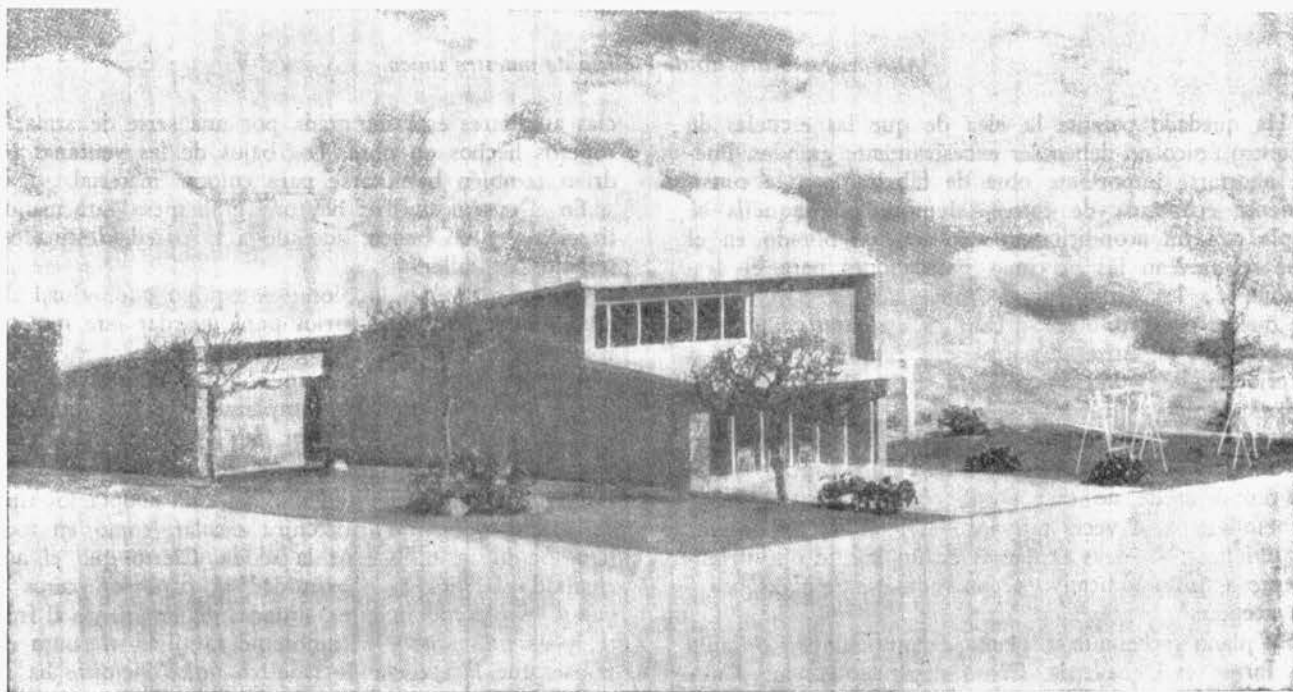
He aquí una escuela de maestro único alejada igualmente de la parvedad y del exceso. Una construcción que, cuidando al máximo los aspectos higiénicos y estéticos, está proyectada a facilitar y potenciar la acción educativa que justifica su fin. Sencillamente, una escuela funcional.

Sin lugar a duda, una de las cuestiones fundamentales en la instalación de las escuelas de maestro único ha de ser el establecimiento de una armónica y dinámica relación entre la fábrica del edificio y el utilillaje necesario para el mejor servicio de la enseñanza.

Generalmente las escuelas se proyectan sin considerar debidamente el ensamble entre el inmueble y el mobiliario y material que ha de albergar para lograr esa funcionalidad en la que tan reiteradamente insistimos.

Sería conveniente que en cualquier tipo de escuela, pero especialmente en las unitarias, se estudiaran conjuntamente por arquitectos y educadores las fórmulas para aprovechar al máximo la estructura del edificio, a fin de utilizar todos los espacios muertos de la obra en beneficio del equipo, de la agilidad de su empleo y del rendimiento del trabajo.

Es aleccionador a este respecto el comentario de uno



El grupo M, más responsable y alejado, realiza en sus mesas tareas impuestas o libres.

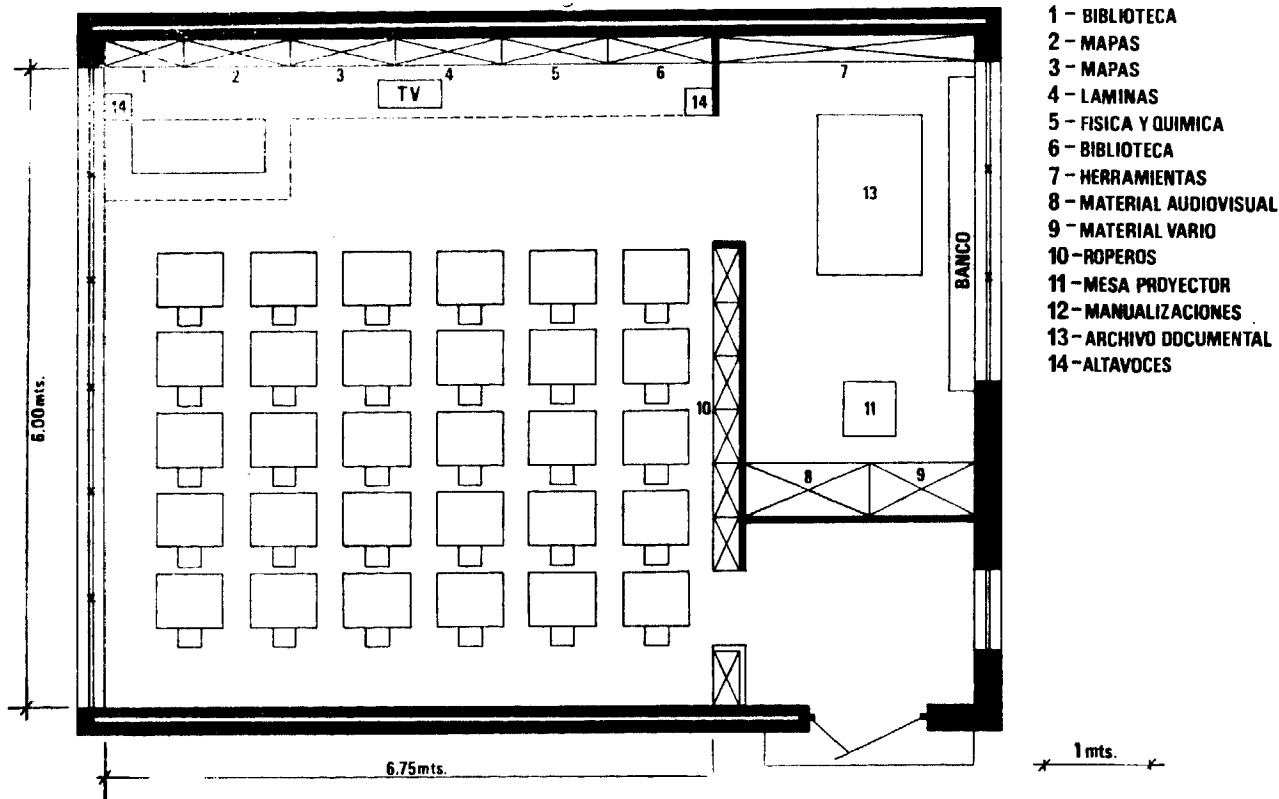
El grupo I ejecuta trabajos manuales en el taller.

El grupo P, más necesitado de actividades lúdicas, ocupa el patio de juego.

Cada grupo, con perfecta independencia, pero en todo momento bajo el control magistral.

Los aseos no tienen acceso directo desde el aula y se comunican directamente con el exterior, providencia higiénica encomiable.

de los más calificados pedagogos de nuestro tiempo, el francés Robert Lefranc: "En las fábricas de fines del siglo XIX, en el mejor de los casos, el 75 por 100 del espacio se destinaba a la obra del edificio y el 25 por 100 al equipo. Hoy, muy frecuentemente, la proporción es inversa. Mientras que para las construcciones escolares, incluso en los reglamentos más recientes, se reservan al equipo, como máximo, el 10 por 100 del coste de la construcción. Se está muy lejos de un equilibrio presupuestario entre obra de fábrica y equipo."



Anteproyecto inédito de escuela de maestro único.

Ha quedado patente la idea de que las escuelas de maestro único no deben ser excesivamente grandes. Puede ahorrarse importante obra de fábrica, con la consiguiente economía de costos, siempre que aquella se supla con un acondicionamiento muy elaborado en el que se prevean las máximas prestaciones para el desarrollo de las actividades normales del centro, a fin de que el maestro, o en su caso los escolares cuando así lo aconseje la tarea, disponga con rapidez, comodidad y eficacia de cualquier elemento de trabajo.

Resultaría aventurado y atentatorio a la atención de los lectores intentar el despliegue de algunas fórmulas concretas para alcanzar estos objetivos. Sin embargo, con el propósito de no caer en la cómoda postura de la generalización, a veces tan poco esclarecedora, vamos a materializar las ideas expuestas en un boceto que únicamente a título indicativo y con todas las reservas habrá de aceptarse.

El plano representa la planta de una escuela con aula de forma casi cuadrada. Como dependencias auxiliares sólo cuenta con un pequeño vestíbulo y un cuarto para usos varios. Separadamente habrían de figurar los servicios higiénicos y un trastero para útiles de limpieza, leña, etc.

El frontal principal de la clase está aprovechado en su totalidad: en ambos extremos, armarios para libros; en el centro, cuatro paneles apizarrados de un metro cuadrado, uno de los cuales podría ser el franelógrafo. Estos paneles se desmontan con facilidad y tras ellos quedan huecos a modo de armarios. Toda la parte inferior de este frontal la ocupan armarios bajos.

La separación entre la sala de clase y las dependen-

cias auxiliares está integrada por una serie de armarios roperos hechos en obra. Los bajos de las ventanas podrían también habilitarse para colocar material.

En el cuarto auxiliar hay una gran mesa para manualizaciones y un banco, adosado a la pared, destinado a trabajos de taller.

Una mesita donde colocar el equipo audiovisual durante su empleo, y armarios para guardar este material y el geográfico, de metrología, etc.

Se completa la instalación con las oportunas tomas de corriente, de altavoces emplazados en los muros laterales y un aparato receptor de TV, montado saliente sobre el frontal.

En los proyectos presentados, el aula adopta los tipos de planta que en arquitectura escolar, como en todo, han estado influidos por la moda. Ciertamente que el aula cuadrada facilita la proximidad al maestro, acerca su voz y las pizarras murales, situadas generalmente al frente, y es más acorde al ambiente familiar, trasunto del hogar, que la escuela de maestro único siempre ha intentado reflejar.

La de planta quebrada se adapta mejor al carácter activo, de colaboración y aun de enseñanza individualizada, así como a la disposición para utilizar las ayudas audiovisuales, notas todas ellas que han de caracterizar la enseñanza de nuestro tiempo.

Claro es que en la mayoría de nuestras aulas, con sólo cambiar la disposición de mesas y sillas y auxiliándose de mesas de trabajo, pueden adaptarse distintas combinaciones para las reseñadas situaciones didácticas, pero no es menos cierto que el trasiego frecuente de este mobiliario escolar perturba de tal manera y con-

sume tan excesivo tiempo, que obligan al maestro a ingeniar otras providencias cuando no "a perdonar el bollo por el coscorrón".

Esperamos que muchas objeciones e irónicas sonrisas estén a flor de labios de los compañeros que se dignen leernos desde la aldea. Hemos postulado un edificio sencillo, acorde con las necesidades de los pequeños núcleos y armónico con el utillaje que ha de albergar. Pero en este utillaje desbordamos el material convencional imprescindible, incluyendo no sólo los pequeños medios audiovisuales, sino ¡hasta un televisor!

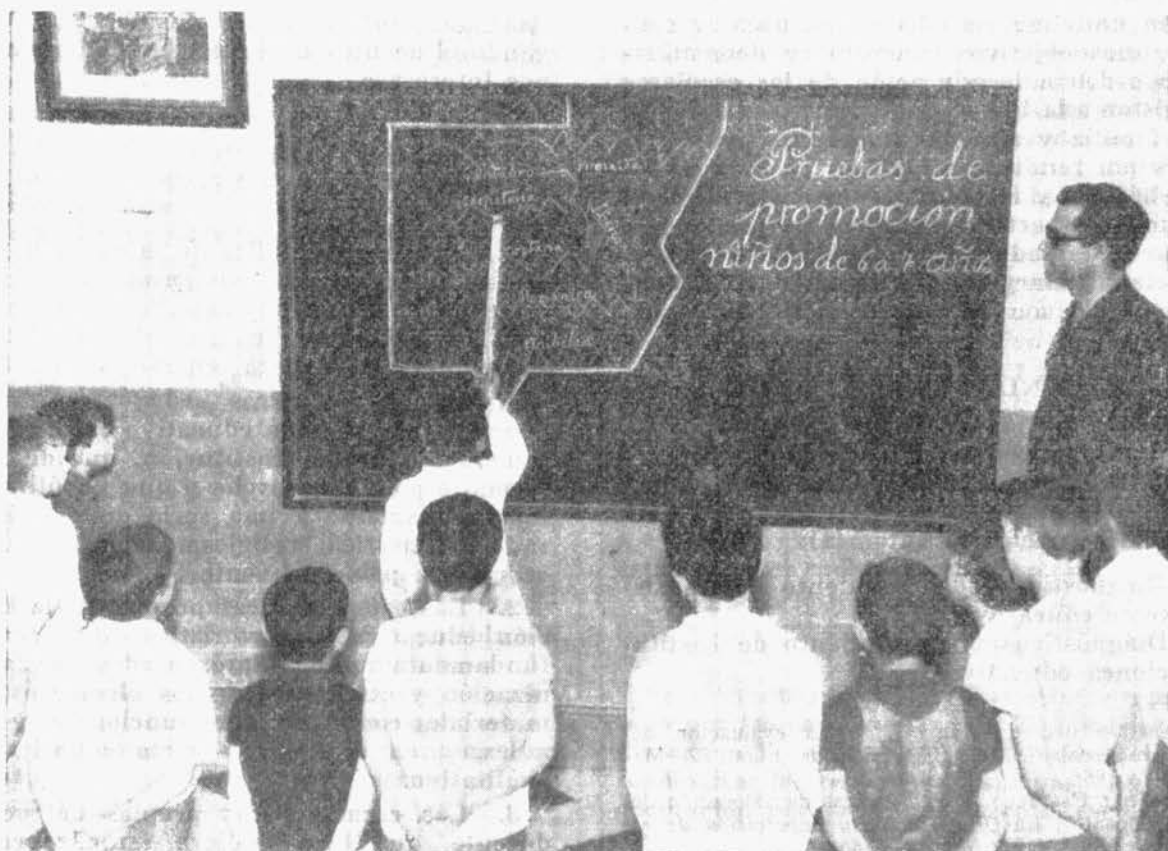
Creemos sinceramente que en ello no hay utopía. Ni desnivel en el planteamiento económico. Pensemos en el esfuerzo que la Administración ha hecho y en el que persevera a través de los Planes de Construcciones Escolares. El ahorro de obra que proyectos sencillos de escuelas unitarias supondría puede muy bien revertir en la obtención de éste y otro material que exige la didáctica de nuestro tiempo, y que acabará imponiéndose, porque la Escuela, como institución viva, no puede rezagarse en el ritmo que la Historia le impone.

No; no consideramos que equipar a los centros de maestro único con este moderno material fuese exceso ni lujo. Obedecería, en todo caso, al fenómeno de pro-

moción que se acusa en todos los campos y que como botón de muestra ofrecíamos en las primeras líneas de este artículo: al maestro que hace veinticinco años llegaba cada mañana a su primera escuela calzado con almadreñas y "cantando bajo la lluvia", porque era joven, ha sustituido la maestra que se apea de su coche para entrar en clase.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALONSO ZAPATA, Manuel: "La escuela unitaria". Madrid. Edit. Juan Ortiz, 1930.
- BRAITHWAITE (John M.) y KING (Edward J.): "La enseñanza en escuelas de maestro único". *Estudios y Documentos de Educación*. Núm. XII. Centro de Intercambios de Educación. UNESCO, 1955.
- GARCÍA BARRIUSO, Emiliano: "El emplazamiento y el edificio en la escuela de maestro único", en *La escuela unitaria completa*. Madrid, C. E. D. O. D. E. P., 1960, páginas 155-59.
- "Proyecto de escuela unitaria completa". Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1961.
- "Metodología de la planificación y diseño de las construcciones educacionales". *Biblioteca del Planeamiento Educativo*. Núm. 1. Departamento de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1961.





Diagnóstico del rendimiento en las instituciones educativas

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Inspector de Enseñanza Primaria

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Vamos a entender por Institución educativa el conjunto de directores, técnicos y docentes que con unos medios adecuados intentan conseguir unos objetivos concretos y determinados en orden a la educación de los escolares que asisten a la Institución y, a través de ellos, en la familia y aun en la propia comunidad local; y por rendimiento escolar la serie de saberes, hábitos y normas que una determinada Institución imparte y el escolar, la familia y la propia comunidad se beneficia e incorpora a su conducta, a lo largo de un tiempo determinado y de acuerdo con un proceso educativo.

TIPOS DE RENDIMIENTO

El rendimiento escolar, tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo, individual o socialmente considerado, puede ser diagnosticado a cuatro niveles distintos (1):

1. Diagnóstico del rendimiento de un sistema educativo.
2. Diagnóstico del rendimiento de Instituciones educativas.

3. Diagnóstico del rendimiento del personal docente.
4. Diagnóstico del rendimiento de los escolares.

Cada uno de estos cuatro tipos de rendimiento, aunque pueden ser tratados individualmente, tienen entre sí una serie de relaciones e implicaciones que nos llevarían, para diagnosticar con acierto cualquiera de ellos, a realizar una síntesis de los mismos, aunque cargando el acento en el tipo de rendimiento que nos interesase.

RENDIMIENTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Sin entrar en detalles de la variada problemática y diferencias existentes entre diversas clases de Instituciones, manifestamos que a la hora de pretender realizar el diagnóstico de su rendimiento deberá tenerse en cuenta:

1. Las características pedagógicas, reales y concretas del sistema educativo en el cual está inmerso la propia Institución, que de alguna forma lo pone en marcha y que, en última instancia, responde a una serie de premisas de índole filosófica, religiosa, social, política y económica principalmente.

2. Las características propias de la Institución educativa. Características que vendrían, fundamentalmente, representadas por la organización y estructura de los elementos, tanto materiales como formales, funcionales y personales, y en el doble aspecto cuantitativo y cualitativo.

3. Las características propias del personal docente, que bien pudiera estar representa-

das por su dimensión profesional, personal y social, como hemos escrito en otro lugar.

4. Las características propias de los alumnos que asisten se instruyen y educan en dicha Institución. Características que pudieran estar representadas por su nivel intelectual, su dotación psicológica y su adaptación social; y

5. Las características peculiares de la dirección. Características que pudieran estar representadas por la orientación metodológica y educativa que imparte; por las relaciones humanas existentes; por el grado de aceptación de los criterios directivos; por la corporación directiva con el resto del personal, y por el sistema de control establecido.

En síntesis: en la Institución educativa concurren una serie de personas que con una determinada organización y un conjunto de medios adecuados imparten una enseñanza y una educación, de acuerdo con las directrices señaladas por una política escolar. Y ello hace que la Institución educativa ejerza una determinada influencia no sólo sobre el personal que a ella concurre, sino también en la familia e incluso en la propia comunidad donde radica.

ELEMENTOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En toda Institución educativa se conjugan una serie de elementos: materiales, formales, funcionales y personales, que hacen posible el desarrollo y consecución de sus objetivos. A nuestro entender y siguiendo una trayectoria clásica y simplista, pero eficiente, podríamos establecer como criterios para en su momento diagnosticar el rendimiento una serie de factores esenciales, y que son:

1.º Factor material: Integrado por una serie de características, tanto cualitativas como cuantitativas, relacionadas con el edificio, aulas, mobiliario, luz, anexos, etc. Características que desde un punto de vista técnico-pedagógico están más o menos concretadas por la Administración y Política escolar. (Véase la Orden ministerial del Ministerio de Educación de 20 de enero de 1956.)

2.º Factor formal: Integrado este factor por una serie de cosas y de detalles de aspecto puramente formal, pero que, en definitiva, responden a como la Institución emprende y comprende las tareas que en orden a la educación tiene que realizar. Y entre estos detalles pudiéramos incluir: la organización de los cursos; la clasificación de los escolares; el horario escolar; los programas de actividades a desarrollar, y los libros utilizados.

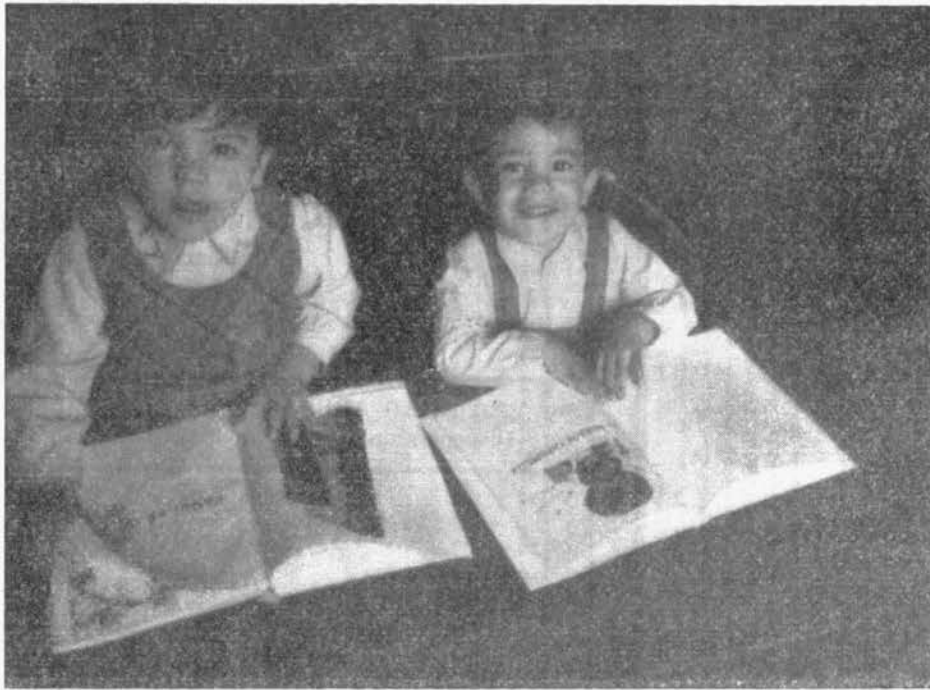
3.º Factor funcional: Que vendría a reflejar toda la dinámica del quehacer educativo de la propia Institución, teniendo en cuenta la organización personal y medios disponibles. Dentro de este factor funcional y por su importancia pudieran distinguirse una serie de subfactores, como, por ejemplo: organización del trabajo; la disciplina escolar; el control del trabajo realizado y las actividades socio-culturales que realiza la propia Institución, tanto para sus propios escolares como para otras personas que están bajo el radio de su influencia.

4.º Factor personal: Dentro de este factor habría que considerar los siguientes subfactores:

a) Personal directivo: Que estaría representado por las características más acusadas de la dirección. Y dentro de ellas: la orientación metodológica; las relaciones humanas, el grado de aceptación por parte del docente, escolar y fa-

(1) ARROYO DEL CASTILLO, V.: "La evaluación del rendimiento escolar". Rev. *Vida Escolar*, núm. 77. Madrid, marzo 1966.

ARROYO DEL CASTILLO, V.: "Técnicas de valoración del personal docente". En *Organización y Supervisión de escuelas*. Edit. CEDODEP, Madrid, 1966.



milia; la cooperación con el resto del personal docente, y el control establecido.

b) Personal docente: Que estaría representado por sus características personales, sociales y profesionales. Y entre ellas: su formación, su moralidad, los métodos de trabajo utilizados, su relación con los escolares y su eficacia docente.

c) Personal escolar: Integrado por los alumnos que asisten a la Institución y cuyas características básicas pudieran estar representadas por: el nivel intelectual, conocimientos que poseen, hábitos adquiridos, adaptación social y por su grado de asistencia.

En suma, el diagnóstico del rendimiento de una Institución educativa está en función más o menos intensa con los factores anteriormente mencionados. La dificultad del diagnóstico reside, una vez delimitados y aceptados los factores anteriores, en incluir dentro de cada factor una serie de rasgos que sean lo más representativos posibles. Un número pequeño de rasgos sería insuficiente; y si escogemos un número elevado pudiéramos caer en el error de que no estuvieran claramente definidos y no fuesen distintos entre sí.

MEDIOS DE DIAGNOSTICO

Los medios para intentar el diagnóstico del rendimiento de una Institución educativa pueden y deben ser variados. Los medios estarán en función en primer lugar del alcance del diagnóstico que interesa realizar, bien sea a escala nacional, regional, provincial o local, y en segundo, de los factores que hayan sido aceptados e interés medir.

Lo que no cabe duda es de que habrán de utilizarse unas técnicas, unos métodos, unos procedimientos variados y lo más objetivos posibles. Entre estos medios podemos utilizar, dependiendo siempre de las premisas anteriores, los informes escritos, la comparación de instituciones entre sí, la ordenación de las mismas por una serie de rasgos que en un determinado momento pudieran interesar, la medición de los cambios efectuados en los alumnos como consecuencia de la influencia no sólo en ellos, sino también en la familia y comunidad.

Para realizar todas estas operaciones no cabe duda de que habrían de utilizarse una serie de técnicas, de métodos o de procedimientos que midieran, en definitiva, lo que pretendiéramos medir. Entre estas técnicas señalaríamos: tests, pruebas objetivas, cuestionarios de diferentes clases, entrevistas, observaciones, escalas de evaluación, etc. Es decir, en definitiva, una serie de instrumentos que fueran válidos para lo que intentamos medir.

ESCALAS DE VALORACION

La escala de valoración sería un procedimiento objetivo adecuado para intentar el diagnóstico del rendimiento de una Institución educativa.

Dejando a un lado los diferentes tipos de escalas de evaluación existentes, así como las características que deben reunir en cuanto a su construcción, aplicación, puntuación y análisis de resultados, proponemos la siguiente escala con sus factores, rasgos y grados correspondientes para diagnosticar el rendimiento de una Institución educativa:

ESCALA DE VALORACION DEL RENDIMIENTO INSTITUCIONAL

Institución Localidad

Fecha Realizada por

C U A L I D A D E S	G R A D O S				
FACTORES Y RASGOS	EXCELENTE 5	BUENO 4	MEDIANO 3	REGULAR 2	MALO 1
I. FACTOR MATERIAL.					
1. <i>Edificio.</i> —Mide características arquitectónicas, higiénicas y pedagógicas					
2. <i>Aulas.</i> —Mide forma y dimensiones					
3. <i>Mobiliario.</i> —Mide características funcionales					
4. <i>Luz.</i> —Mide ventilación, luz natural y artificial					
5. <i>Dependencias.</i> —Mide características de instalaciones sociales, deportivas, religiosas, etcétera					
II. FACTOR MATERIAL.					
6. <i>Organización.</i> —Mide organización, enseñanza, ocio, recreo, educación					
7. <i>Clasificación.</i> —Mide clasificación escolares en distintos cursos					
8. <i>Horario escolar.</i> —Mide horario escolar en función índices fatigabilidad					
9. <i>Programas.</i> —Mide el grado de actividades.					
10. <i>Manuales escolares.</i> —Mide características didácticas					
III. FACTOR FUNCIONAL.					
<i>a) Subfactor: Organización.</i>					
11. <i>Planificación.</i> —Mide planificación educación					
12. <i>Material.</i> —Mide funcionalidad material didáctico					
13. <i>Biblioteca.</i> —Mide aspectos cualitativos y cuantitativos					
14. <i>Trabajo autónomo.</i> —Mide atención personal al escolar					
15. <i>Trabajo en equipo.</i> —Mide actividad social.					
<i>b) Subfactor: Disciplina.</i>					
16. <i>Reglamento.</i> —Mide características pedagógicas					
17. <i>Cooperación.</i> —Mide la existente entre docentes y escolares					
18. <i>Disciplina.</i> —Mide adecuación premios y castigos					
19. <i>Autoridad.</i> —Mide grado de aceptación					
20. <i>Exámenes.</i> —Mide la forma de calificación y promoción escolar					
<i>c) Subfactor: Control trabajo</i>					
21. <i>Ficha alumno.</i> —Mide características técnicas					
22. <i>Corrección tareas.</i> —Mide su interés educativo					
23. <i>Comprobación.</i> —Mide cómo se comprueba lo aprendido					
24. <i>Alumnos especiales.</i> —Mide atención a difíciles, retrasados, etc.					

C U A L I D A D E S	G R A D O S				
FACTORES Y RASGOS	EXCELENTE 5	BUENO 4	MEDIANO 3	REGULAR 2	MALO 1
25. <i>Resultados.</i> —Mide cómo los escolares conocen el resultado de lo aprendido					
<i>d) Subfactor: Socio-cultural.</i>					
26. <i>Institución-familia.</i> —Mide sus relaciones ...					
27. <i>Festivales.</i> —Mide los realizados por y para alumnos y comunidad					
28. <i>Excursiones.</i> —Mide las realizadas tanto con fines de ocio como de estudio					
29. <i>Club escolar.</i> —Mide características y organización					
30. <i>Institución-Comunidad.</i> —Mide relaciones y servicios prestados					
IV. FACTOR PERSONAL.					
<i>a) Subfactor: Dirección.</i>					
31. <i>Orientación.</i> —Mide la de carácter metodológico y educativo					
32. <i>Relaciones.</i> —Mide las humanas existentes entre docentes y dirección					
33. <i>Aceptación.</i> —Mide el grado de aceptación de la dirección por docentes					
34. <i>Cooperación.</i> —Mide la existente entre dirección y docentes					
35. <i>Control.</i> —Mide grado de control de dirección sobre docente					
<i>b) Subfactor: Docente.</i>					
36. <i>Formación.</i> —Mide grado de formación y titulación personal docente					
37. <i>Moralidad.</i> —Mide su grado en tareas a realizar					
38. <i>Métodos.</i> —Mide actividad en desarrollo lecciones de docentes y escolares					
39. <i>Relaciones.</i> —Mide las humanas entre docente y escolares					
40. <i>Eficacia.</i> —Mide eficiencia en manejo y gobierno de la clase					
<i>c) Subfactor: Alumno.</i>					
41. <i>Nivel intelectual.</i> —Mide capacidad intelectual					
42. <i>Conocimientos.</i> —Mide los conocimientos del escolar					
43. <i>Hábitos.</i> —Mide hábitos intelectuales, sociales y morales adquiridos por escolar					
44. <i>Adaptación.</i> —Mide diferentes tipos de adaptación en el escolar					
45. <i>Asistencia.</i> —Mide la asistencia general y media de los escolares					
PUNTUACIONES					
TOTAL					

OBSERVACIONES

Factor I

Factor II

Factor III

Factor IV

CONCLUSION

Nos encontramos, pues, con una escala de valoración integrada por cuatro factores fundamentales: material, formal, funcional y personal. El factor funcional a su vez está integrado por cuatro subfactores: organización del trabajo, disciplina, control de tareas y actividades socio-culturales. Y el factor personal también está integrado por tres subfactores: dirección, docente y alumnos.

Cada factor y subfactor está compuesto por cinco rasgos. Ello nos lleva a la obtención de una escala de 45 rasgos, que creemos lo sufi-

cientemente representativos y diferentes entre sí.

Todo ello nos está diciendo que el diagnóstico del rendimiento de una Institución educativa está en función primordial de la organización funcional y de la responsabilidad del personal con que se cuenta, aparte, claro está, de los medios disponibles. Pero se ha cargado el acento sobre el factor funcional y personal porque creemos que son la esencia en cuanto a la responsabilidad de la Institución en el rendimiento educativo.

Y para terminar: no hace falta advertir que la anterior escala de valoración se presenta sólo y exclusivamente como hipótesis de trabajo.

La comprobación del trabajo escolar en la escuela unitaria

Por ENRIQUE FERNANDEZ RIVERA
Maestro especializado en O. S. E. del CEDODEP

Es una ley natural la tendencia a comprobar la eficacia de los medios que se emplean para conseguir los fines que se proponen. Es un hecho de experiencia universal. En el campo de las actividades escolares podemos afirmar que no hay un solo maestro que no esté comprobando constantemente si sus atienden, entienden y aprenden; si el producto de su trabajo fructifica; en qué medida el trabajo se adapta a las circunstancias de los alumnos. Y cada vez que una nueva actividad viene a sumarse a las ya consuetudinarias de la escuela, surge como *pendant* inevitable la necesidad de comprobar la eficacia de dicha actividad. Supongamos por caso que en la escuela de maestro único funcione un comedor escolar; surge entonces la necesidad de comprobar la buena marcha del mismo. Para ello es obligado el observar el aumento de peso, de talla, de estado nutricional, etc., de los niños que se benefician de este servicio escolar.

Ahora bien, el que se haga esta comprobación obliga a matizar y distinguir entre la comprobación ocasional y personal y la comprobación sistemática y objetiva. De esta última diremos que es una conquista de los últimos tiempos.

En la escuela unitaria la necesidad de la comprobación del trabajo escolar se prueba, porque ello proporcionará datos al maestro para saber qué tiene que variar y, sobre todo, para la clasificación, formación de equipos y promoción de los escolares.

En la comprobación sistemática del trabajo escolar y del trabajo en general distinguimos dos tipos: la investigación o comprobación interna, que es la que el maestro hace en su propia aula, y que es la más importante porque es la más constante y profunda y, a fin de cuentas, la única que puede ser realizada atendiendo a todos los factores que integran el aprovechamiento educativo, ya que muchos de estos valores sólo pueden ser apreciados mediante la convivencia permanente con los alumnos.

Existe otra comprobación, la externa, y es la que hacen los funcionarios técnicos y asesores de la escuela (el Inspector, el Director en los

Colegios Nacionales y agrupaciones escolares, la Comisión Examinadora para la obtención del Certificado de Estudios Primarios). Aquí los objetivos son mucho más amplios, y podemos tipificarlos en:

1. Apreciación de la relación entre los resultados obtenidos y las normas de rendimiento establecidas, intentando averiguar, en caso de deficiencia, las causas de tal anomalía (método, medios auxiliares, el propio docente).
2. Revisar la eficacia del método actual, poniendo a prueba lo que habitualmente se hace para tratar de mejorarlo.

En esta línea, hemos de distinguir las pruebas que persiguen los objetivos anteriores de aquellas que únicamente se proponen a los alumnos para promocionarlos o ratificar su presencia en un curso determinado.

MODOS DE REALIZAR LA COMPROBACION DEL TRABAJO ESCOLAR

Dejando aparte la comprobación ocasional, diremos que, en general, se realiza mediante exámenes. Estos exámenes son: *tests*, pruebas objetivas, pruebas semiobjetivas, exámenes de actividad escolar habitual, ejercicios de composición.

Los *tests* pueden ser de intelligen-

cia general (nivel de inteligencia) o de aptitudes (perfil de inteligencia). Los primeros consisten en una serie de pruebas escritas, orales y de manualización, cuyo resultado puede darse en *edad mental* (E. M.), puntuación tipificada o percentiles (lugar que ocuparía entre 100 sujetos).

Las pruebas objetivas, de las cuales ya nos ocuparemos más adelante, constituyen la forma de examen más adecuada para apreciar el adelanto de una clase en el aspecto instructivo y ofrecen la ventaja de su fácil aplicación, economía de tiempo y facilidad en la corrección.

Las pruebas semiobjetivas son interesantes para juzgar ciertos tipos de composición escrita, por los procedimientos de revisión y de intercalación.

Los exámenes de la actividad escolar habitual se subdividen de acuerdo con las distintas materias objeto de estudio. Y en cada una de ellas habrá que desmenuzar los distintos aspectos de la actividad; por ejemplo, lectura: rapidez de lectura, rapidez de comprensión lectora, entonación, vocabulario; en el cálculo: cálculo mental, cálculo escrito, problemas, operaciones mecánicas, presentación y orden lógico en las operaciones.

Los ejercicios de composición tienen un gran valor, según opinión del psicólogo francés R. GAL, y a través del examen podremos conocer no sólo las cualidades literarias,

dominio del idioma, caligrafía, sino las preferencias artísticas, el tipo de inteligencia y aptitudes predominantes.

VALORACION DEL RENDIMIENTO

Todos los pedagogos de nuestros días se inclinan porque haya una reducción de las pruebas de comprobación de resultados que entrañen una alteración de las condiciones normales de trabajo del alumno. Los exámenes son atacados profusamente. Se insiste en la comprobación cotidiana del trabajo, mas ello no excluye la organización periódica de pruebas formales lo más objetivadas posible, entendiéndose por objetivas no sólo la subordinación a las materias de conocimiento, sino la eliminación de componentes afectivos que actúan sobre la capacidad de realización del sujeto. De aquí el que haya que evitar la idea en los alumnos de que la prueba supone un esfuerzo extraordinario, alterando su emotividad. El maestro debe organizar las pruebas de tal manera que parezcan ejercicios corrientes.

Una vez conseguido este clima habrá que cuidar que el contenido de las pruebas abarque la totalidad de las materias dadas y de las actividades ejercitadas, a fin de que los resultados ofrezcan un cuadro general del aprovechamiento en el tiempo dado, una idea objetivamente

válida del estado de cada alumno en relación con las materias de la prueba y un contraste de los juicios formados mediante las apreciaciones inmediatas.

En la apreciación del rendimiento escolar es muy necesario tener en cuenta los distintos tipos de inteligencia y la mayor o menor rapidez de asimilación de los sujetos, lo que en nuestros días se llama *tempo* de aprendizaje. Hay escolares que asimilan con rapidez y otros más lentos en la comprensión, pero que en una prueba de inteligencia alcanzan tanta o mejor puntuación que los anteriores. Y este dato hay que tenerlo en cuenta. Otro dato a observar en el examen del aprovechamiento es la existencia de lagunas y fallos no atribuibles al sujeto, tales las respuestas negativas o erróneas debidas a una ausencia prolongada del niño, no prevista, como es natural, en el conjunto de la prueba. Un tercer factor a considerar en la Escuela Unitaria es la influencia del estado nutricional del alumno, ya que una deficiencia en su alimentación de base es causa de un menor rendimiento. En general, digamos que es necesario llegar a tener un cuadro completo del escolar, cuadro que llegará hasta el conocimiento de sus posibilidades de estudio en casa, posesión de libros auxiliares, estado cultural de la familia, etc. Todo ello son factores *perturbadores* en la fidelidad del resultado obtenido.

El rendimiento es el resultado de dos factores: instrucción y aptitudes, o más exactamente, edad pedagógica—de instrucción—y edad mental. Y el índice de rendimiento será mayor si a inferior edad mental el escolar primario posee mayor edad de instrucción. No tendrá mérito que un sujeto de edad mental superior obtenga un índice mediano. Matemáticamente podemos afirmar que el índice de rendimiento es la razón geométrica que existe entre la edad de instrucción y la edad mental.

Un factor que se nos escapa en la apreciación objetiva del rendimiento es el esfuerzo, la tenacidad, el deseo de superación de los individuos. Y puede ocurrir que con dos resultados idénticos sea de más valor el del individuo que aumentó el rendimiento con este factor precisado aquí.

Por otro lado, aunque la comprobación del rendimiento se aplica casi exclusivamente al contenido instructivo, no olvidemos que también puede—y debe—dirigirse a lo conseguido en otros aspectos que el puramente instructivo: afectivo, caracterológico, moral y social. Aquí las apreciaciones ya no son tan fáciles ni objetivas y habrá que apelar a la observación sistemática y ocasional, a las circunstancias favorables que permitan enjuiciar el progreso en estas facetas de la educación integral.

EXAMENES Y PRUEBAS OBJETIVAS

Entre las pruebas de instrucción, las más completas son las llamadas *tests* de instrucción, que ponen en juego varias funciones mentales, pero ante la dificultad de su preparación son habitualmente sustituidas por las llamadas pruebas objetivas. Son incompletas, pero son las más utilizadas por su sencillez, tanto de preparación como de comprobación, y tienen validez para la clasificación y promoción.

Las formas de prueba objetiva pueden reducirse a una, que consiste en una serie de preguntas escritas, obtenidas del examen de los contenidos impartidos a los escolares en un período del curso escolar. Por el tipo de preguntas, pueden ser subdivididas en pruebas de reconocimiento y de recuerdo.

La preparación de una prueba objetiva de conocimientos escolares requiere diversas etapas y condiciones, que serían las siguientes:

- Elección de la materia.
- Elección del período escolar objeto del examen: curso, semestre, trimestre, mes, etc.
- Tipo de prueba: de memoria, de imaginación, discursiva.
- Modelos a reproducir.

Realizada la selección del contenido, se procederá a redactar las preguntas. En primer lugar, habrá que hacer una lista de cuestiones y luego se procederá a darles forma y redacción adecuadas. Hecha la redacción definitiva, se procederá a su aplicación, siguiendo siempre una técnica rigurosa, a fin de que los resultados de los diversos individuos puedan ser comparados.

Terminada la aplicación de la prueba, se procederá a su corrección, que puede ser hecha por el propio maestro o los alumnos, tomando cada uno una prueba diferente a la suya. La suma de puntuaciones atribuida a cada prueba será la nota que se concederá al sujeto, la cual expresará su rendimiento.

CARACTERISTICAS GENERALES DE UNA BUENA PRUEBA OBJETIVA

- *Validez*, de tal modo que permita suponer se separa el bueno del malo en la tarea deseada. Un *ítem* que discrimina con toda efectividad a un nivel de aptitud no lo hace a otro más bajo o más alto.
- *Fidelidad*. Debe estar basado sobre aptitudes que fluctúen relativamente poco de día en

día. Es decir, de gran estabilidad. Además, cada *ítem* sería elaborado de modo que haya en nuestra mente la necesidad de objetividad. Y cuidar que sólo una respuesta sea la aceptable.

- Asegurar la validez aparente de cada pregunta.
- Debe ser considerada la practicabilidad de la administración y puntuación.

CRITICA

Ya quedó sentado que la comprobación cotidiana y personal del trabajo escolar por parte del docente de la Escuela de Maestro Único, con ser necesaria no es suficiente. No es posible eludir el factor personal y subjetivo, la apreciación efectiva y, además, hay ocasiones en que la eficiencia ha de quedar reflejada en pruebas escritas, sea para la promoción, sea para la obtención de certificados. Por ello se impone la aplicación de pruebas objetivas, si bien reduciéndolas a un mínimo indispensable — exámenes mensuales, trimestrales, fin de curso—. La sencillez de su elaboración, la facilidad de su aplicación y la brevedad en su corrección, las hacen recomendables.



Por otro lado, la prueba objetiva permite conocer al Maestro de la Escuela Unitaria los posibles fallos en el desarrollo del programa escolar. Al aplicar una prueba, puede comprobarse que hay un número de preguntas que ningún escolar contesta adecuadamente. ¿Qué significa ello? Fácilmente hallaremos respuesta a esta pregunta: nadie o en una mayoría no entendieron la explicación correspondiente a la misma o que no se hicieron suficientes actividades. El resultado inmediato será la revisión de los capítulos correspondientes por parte del maestro e insistir de nuevo en su explicación.

EL RENDIMIENTO Y LAS PROMOCIONES

Los resultados de los *tests* o pruebas objetivas han de ser traducidos a puntuación, y preferible a puntuación típica. Una vez tipificadas todas las puntuaciones se pueden ordenar de mayor a menor, y para su aplicación a las promociones hay que realizar antes el percentilaje o bien, tal como están, determinar los módulos de promoción.

La promoción debe realizarse únicamente para el curso superior y nunca, en sentir de los pedagogos actuales, dentro del mismo curso.

Es decir, se juzga como anti-educativo el colocar a los alumnos de una clase por orden de *sabiduría*. Ello, es cierto, estimula a los mejores, pero ¿qué ocurre con el niño que *no da más de sí*? Lo condenamos a vegetar siempre en los últimos bancos de la clase. Y precisamente es ese alumno el que necesita estar en los primeros bancos. Por otro lado, se rehúsa formalmente en la moderna Psicología todo estímulo que no tienda a comparar al individuo consigo mismo. No todas las edades ofrecen la madurez suficiente para que un alumno se compare a sí mismo en los progresos y pretenda superarse a sí mismo, mas es preferible dejar sin emulación a arrostrar las tareas que provoca una estimulación externa.

EL RENDIMIENTO Y EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

Por lo que respecta al Certificado de Estudios Primarios, una de las cuatro condiciones para que sea otorgado es la superación de las pruebas o exámenes. Las pruebas para la obtención del C. E. P. consisten en siete ejercicios: 1) Dictado; 2) Redacción; 3) Análisis gramatical; 4) Dibujo lineal y artístico; 5) Problema aritmético; 6) Pro-

blema geométrico, y 7) Resolución de cincuenta pruebas objetivas.

Estas pruebas pueden realizarse, bien en la Escuela al término de la escolaridad obligatoria o bien en los exámenes extraordinarios convocados a tal efecto por las Inspecciones de Enseñanza Primaria. En el primero de los casos, es el Maestro quien examina; en el segundo, es una Comisión Examinadora, que está presidida por el Inspector de la Zona, o en su defecto, por un Director o Maestro.

El conjunto de las pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios es completo, ya que abarca todos los aspectos de la actividad escolar. Estas pruebas son realizadas a escala nacional por el CEDODEP, quien las confecciona de acuerdo con los contenidos señalados en los Cuestionarios Nacionales y experimenta en Centros Piloto. Para que los alumnos superen con éxito estas pruebas, además de los conocimientos necesarios, será muy conveniente que no sea la primera vez que se enfrenten con este tipo de examen. Para ello, el Maestro de la Escuela Unitaria debe hacer periódicamente una prueba, como ya se dijo, que la servirá de control y las puntuaciones podrá reflejarlas en los correspondientes Libros de Escolaridad.





LA ESCUELA UNITARIA

- ALOSO ZAPATA, Manuel: *La Escuela Unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*. Madrid. Juan Ortiz, editor. 1930, 125 págs.
- APRENDA, Lucía: *La pluriclase*. Sorrento. Tip. Giovanni Petagna. 1958, 204 páginas.
- BANOVITCH, Alexandre: "La scuola unica iugoslava nel quadro della recente riforma". *Scuola e città* núm. 11, 30 noviembre 1962, págs. 481-489.
- BLANCO NÁJERA: *La escuela única a la luz de la Pedagogía y del Derecho*. Jaén, 1931, 187 págs.
- BRAITHWAITE, J. M., y KING, E. J.: *La enseñanza en las escuelas de maestro único*. Unesco, 1955.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ORIENTACIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA: *La Escuela Unitaria completa*. Madrid. CEDODEP, 1960, 843 págs.
- "Clasificación de los alumnos en una escuela unidocente". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, páginas 49-50.
- LA CRUZ RODRÍGUEZ, Rolando: "Escuelas Primarias unidocentes y su evolución". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 10-11.
- "Decretos sobre la escuela unitaria". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 56-59.
- "Distribución del tiempo". *Mensaje* número 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, página 30.
- DOMÍNGUEZ, Josefa M.: "Orientaciones para escuelas de maestro único". *Servicio* número 961, 22 de octubre 1966, páginas 20-21.
- L'Ecole a Maître Unique*. Bureau International d'Education. Génév. Unesco. Place de Fontenoy. Paris.
- "La escuela de maestro único". *Mensaje* número 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 25-27.
- "La escuela de maestro único". *La educación*, núm. 24, octubre-diciembre 1961, Washington, págs. 3-6.
- "Las escuelas de un solo maestro en los Estados Unidos". *La educación*, número 24, octubre-diciembre 1961, Washington, págs. 67-68.
- "La Escuela Unitaria". *La Obra. Revista de Educación* núm. 6, Buenos Aires, Argentina, págs. 351-352.
- La Escuela Unitaria completa*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Primaria.
- FERNÁNDEZ RAMOS, Mercedes: "La escuela de maestro único". *La Educación* número 24, octubre-diciembre 1961, Washington, págs. 69-70.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: "La Escuela Unitaria completa". *La Educación* número 24, Washington, octubre-diciembre 1961, págs. 71-73.
- "Puntualizaciones sobre la Escuela Unitaria y el trabajo con grupos heterogéneos". *Proyecto Principal de Educación*. Boletín trimestral número 22, abril-junio 1964, Unesco. América latina, págs. 17-32.
- LARROYO, Francisco, y otros: "La escuela de maestro único". *La Educación* núm. 24, Washington, octubre-diciembre 1961, págs. 7-48.
- MAÍLLO, Adolfo: *Organización de la Escuela Unitaria*. Cuadernos escolares. Barcelona. Miguel A. Salvatella, 1935, 95 págs.
- MALDONADO ROMERO, F.: "¿Adiós a las Escuelas Unitarias?". *El Magisterio español* número 9.419, 29 de agosto 1964, pág. 1.115.
- MANUEL PRADA, Abner: "La escuela de maestro único". *Anales* números 4 al 12. Montevideo, Uruguay, abril-diciembre 1963, págs. 23-50.
- MARTINO, Orazio: "La pluriclase come antidoto". *I Diritti della Scuola* número 3, 1 noviembre 1961, pág. 25.
- MONVEL, A. Boutet de: "L'ecole unique en Pologne". *L'Education Nationale* número 36, decembre 1961, pág. 9.
- PAZ JIMÉNEZ, Teobaldo: "Actividad de un día escolar en una Escuela Unitaria completa". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 53-55.
- "Preparación del aula en la Escuela Unitaria". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 28-29.
- "Programas en una Escuela Unitaria". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 30-48.
- SACRISTÁN, Armando: "Las escuelas completas de maestro único". *Mensaje* número 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, páginas 5-9.
- SÁINZ, Fernando: *La Escuela Unitaria*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935, 45 págs.
- SBARATO, G.: "La scuola unica pluriclase in Francia". *Scuola di Base* número 6, noviembre-diciembre 1961, página 43.
- TOMASIO, Guillermina, H.: "Las actuales escuelas unidocentes del Perú". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo, 1964, págs. 12-14.
- "El trabajo escolar en una Escuela Unitaria". *Mensaje* núm. 1, Lima, Perú, abril-mayo 1964, págs. 50-53.

371.312. ENSEÑANZA INDIVIDUAL: ENSEÑANZA PROGRAMADA

"Aspects of programmed instruction". *Educational Research* núm. 3, vol. V, June 1963.

Bibliographie sur l'enseignement programme et les machines a enseigner. Dos tomos. París. Centro de Documentation sur l'Enseignement programme. Institut Pédagogique National, 96 págs. cada tomo.

BOBERG, Juan: "Enseñanza programada". *Taller-Escuela* núm. 51, enero 1964, págs. 4-6, y núm. 52, febrero 1964, págs. 5-6.

BONBONNELLE, A.: "La preparation des bandes enseignantes". *L'Educateur* número 10. Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne, 15 enero 1965, páginas 9-12.

CARBONETTI, Franco: "Introduzione ai problemi dell'istruzione programmata" (Aspetti organizzativi, tecnici e imprenditoriali). *Rivista di Legislazione Scolastica Comparata* núm. 4, julio-agosto 1963, págs. 318-341.

Centre de Documentation sur l'Enseignement programme. Enseignement programme. Generalites. Paris. Institut Pedagogique National. CDEP/67/513, 21 págs.

CEREZUELA SEGOVIA, Antonio: "La enseñanza programada". *La escuela en acción*. Suplemento pedagógico de "E. Magisterio español" núm. 9.637, noviembre 1966, págs. 2-3.

DOTTRENS, R.: "Travail individualisé Enseignement programme". *L'Educateur* núm. 7-8, 1er-15 diciembre 1964 Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne, págs. 12-16.

L'Enseignement programmé. Número especial du Courrier de la Recherche pedagogique. Paris, SEVPEN, 120 páginas.

- Enseignement programme: Generalites.** Centre de Documentation sur l'Enseignement Programme. Institut Pédagogique National. Paris 15-IV-1967. CDEP/67/300, 19 págs.
- "Enseñanza individualizada y programada". *El Magisterio español* núm. 9.662, 4 febrero 1967, pág. 21.
- "Enseñanza programada y libros de texto". *Bordón* núm. 121, Madrid, enero 1964.
- "Estudio sobre instrucción programada y máquinas de enseñar". *Educadores* número 40, noviembre-diciembre 1966, página 874.
- FREINET, C.: "Le travail a l'école Freinet selon la nouvelle technique des bandes enseignantes". *L'Éducateur* número 4, Institut Cooperatif de l'École Moderne, 15 octubre 1964, págs. 1-5.
- GAL, Roger: "L'enseignement programmé". *L'Éducation Nationale* núm. 28, 15 octubre 1964, págs. 9-10.
- GALINO, Angeles: "La enseñanza programada en el cuadro de la educación actual". *Escuela española* núm. 1.426, Madrid, 30 marzo 1966, pág. 411.
- GOBERT, Andrée: "L'enseignement programmé". *Pédagogie. Éducation et Culture*, núm. 8, octubre 1964, páginas 772-774.
- HYER, Anna L.: "Instrucción programada y máquinas didácticas". *Órgano Informativo* núm. 2, marzo 1966, páginas 13-16. Centro de Documentación e Información Educativa. La Rioja. República argentina.
- "Instrucción programada: ¿la droga mágica educacional?". *Educación Moderna* núm. 1, vol. I, marzo-abril 1967, págs. 10-17.
- KOMOSKI, P. Kenneth: "Enseñanza programada, técnicas basadas en las ciencias del comportamiento y medios didácticos". *Notas y Documentos* número 5, Madrid, octubre-diciembre 1962, págs. 16-19.
- LABIN, Edouard: "Defense de l'instruction programmée". *L'Éducation Nationale* núm. 8, 20 febrero 1964, página 12.
- LAPEÑA, Alfonso: "La enseñanza programada". *Escuela Española* número 1.237, Madrid, 22 de mayo de 1964, página 399.
- LUMSDAINE, Arthur A.: *Instrucción programada y máquinas de enseñar*. Buenos Aires, "Humanitas", 1965, 231 páginas.
- MADERNA, A. M.; GALLI, V.: "Contributo allo studio sull'istruzione programmata". *Orientamenti Pedagogici* número 2 (68), marzo-abril 1965, páginas 249-275.
- MORENO, Juan Manuel: "Enseñanza programada". *Bordón* núm. 115, marzo 1963, tomo XV, págs. 129-152.
- "Enseñanza programada y libros de texto". *Bordón* núm. 121, enero 1964, tomo XVI, págs. 3-14.
- *Presentación de la enseñanza programada*. CEDODEP. Ministerio de Educación y Ciencia, 33 págs.
- NARANJO, Luis O.; CHEUL ZACUR, Nihmat: "Instrucción programada y máquinas de enseñanza". *Cuadernos de Superintendencia* núm. 4, agosto 1965, págs. 66-74. Santiago de Chile.
- NORIEGA, Juan: "Análisis crítico de la enseñanza programada". *Bordón* números 132-133, abril-mayo 1965, páginas 245-256.
- Notas y Documentos* núm. 5, octubre-diciembre 1962. Número dedicado especialmente a la instrucción programada. Bibliografía.
- RUBBENS, F. M.: *Enseñanza programada y estudio de su didáctica*. Madrid, Paraninfo, 1965, 117 págs.
- "Terminología di base dell'istruzione programmata". *Rivista di Legislazione Scolastica comparata*, núm. 4, julio-agosto 1963, págs. 363-367.
- TITONE, Renzo: "Hacia la automatización de la enseñanza". *Notas y Documentos* núm. 5, Madrid, octubre-diciembre 1962, págs. 34-37.
- VENTOSA ROSICH, José María: "Enseñanza programada: libros y máquinas para aprender". *Educadores* núm. 36, Madrid, enero-febrero 1966, páginas 39-62.
- "Problemas educativos y enseñanza programada". *Educadores* núm. 35. Madrid, noviembre-diciembre 1965, páginas 801-810.
- "Selección bibliográfica. Enseñanza programada". *Educadores* núm. 35, Madrid, noviembre-diciembre 1965, páginas 951-957.
- 371.314. TRABAJO EN GRUPOS
- ANSELME, F.: "Apprentissage en groupe". *La Nouvelle Revue Pédagogique* número 8, abril 1961, págs. 491-493.
- ARCE, N., Manuel A.: "El trabajo de los grupos de estudio en la escuela primaria". *Revista de ANDE*. Órgano de la Asociación Nacional de Educa-
- dores. San José. Costa Rica, número 12, febrero-marzo 1965, págs. 46-51.
- BEAL, Georges M.; BOHLEN, José M., y RAUDABUGH, Neil J.: *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1965, 332 págs.
- BONNEAU, Renée: "Les groupes scolaires. Les camarades se forment entre eux une société morale et politique". *L'École des Parents* núm. 4, abril 1967, págs. 25-34.
- CASTRO AGUIRRE, Constancho de: "El grupo espontáneo en la actividad escolar". *Revista de Educación* número 118. Madrid, 1960.
- "Como adoptar o processo de trabalho em grupo às limitadas condições de nossas escolas". *Revista do Ensino* número 76, mayo 1961, pág. 43.
- COUSINET, R.: *Une méthode de travail libre par groupes*. París. Ed. du Cerf, 2.ª ed., 1945.
- ESCOLANO, Agustín: "El trabajo por grupos en la escuela primaria". *La escuela en acción*, Suplemento de "El Magisterio español", núm. 9.465, febrero 1965, pág. 12.
- FILLOUX, Jean-Claude: *Los pequeños grupos*. En tres cuadernos: 1.º *La psicología de los pequeños grupos*; 2.º *El desarrollo de los pequeños grupos*; 3.º *Los pequeños grupos de trabajo*. República Argentina. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1962, 38 + 49 + 39 págs.
- FREY, Gerhart: *El trabajo en grupo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963, 94 págs.
- MATTEO, M. di: "Un metodo di lavoro a gruppo". *Orientamenti Pedagogici* número 1, enero-febrero 1964, páginas 180-193.
- ORDEN, Arturo de la: "El grupo en la escuela de párvulos". *Revista Española de Pedagogía* núm. 85, enero-marzo 1964, págs. 3-22.
- Ricerche Didattiche* núm. 6 (106), junio 1967. Número dedicado a: Il lavoro di gruppo nella scuola media. Profesor Elena Wanda Traverso.
- "Trabajo en grupo". *Revista de la Obra de Protección de Menores* núm. 91, julio-agosto 1963, págs. 7-12.
- "Trabajo en grupo". *Revista do Ensino* número 70, agosto 1960.

NUEVOS TEXTOS EDELVIVES

para los nuevos cuestionarios nacionales de enseñanza primaria.



TEXTOS
Y CUADERNOS
DE EJERCICIOS

DE VENTA EN LIBRERIAS

LIBRERÍA LUIS VIVES:

MADRID (4) - Campoamor, 11
BARCELONA (13) - Mallorca, 374
VALENCIA (5) - Salamanca, 42

EXPOSICIÓN: SADER

Plaza de la Marina Española, 6
MADRID (13)

SOLICITE FOLLETO 1969
EDITORIAL LUIS VIVES

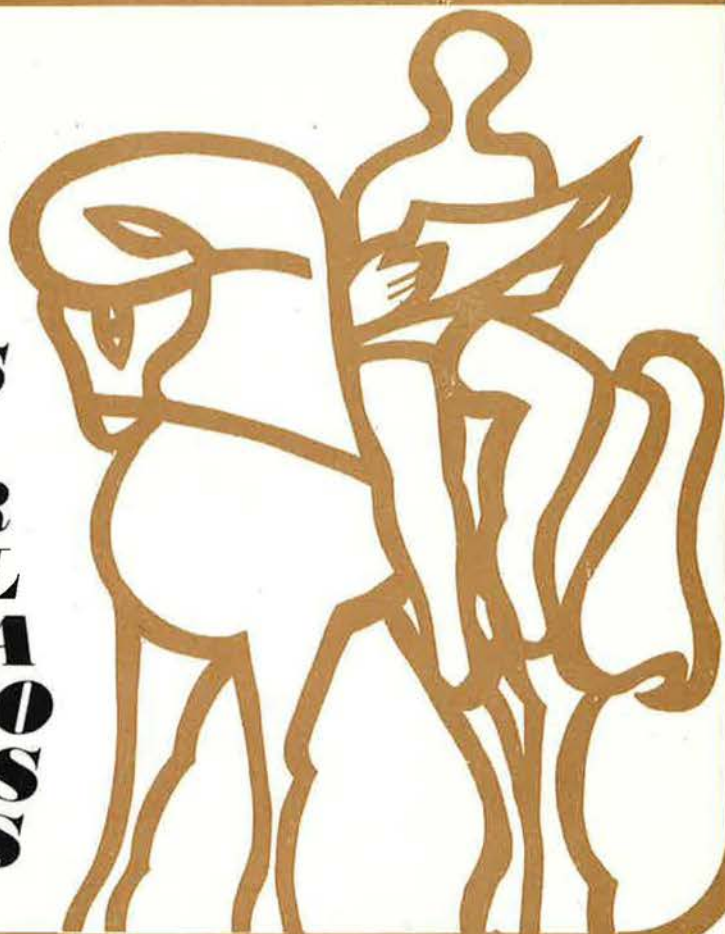
¡No lo olvide!

Apartado 387

ZARAGOZA

Entre los mejores, los más baratos

VIAJES PARA RESOLVER EL PROBLEMA PEDAGOGICO DE LAS VACACIONES



Las vacaciones del niño son un "hecho escolar". Un "hecho escolar problemático", habría que añadir.

El regreso de vacaciones supone para el maestro un esfuerzo extra tendente a recuperar lo que el niño perdió -en hábitos escolares, en conocimientos- durante la larga pausa del verano. Para el niño, una pérdida de su tiempo de aprendizaje.

Los equipos pedagógicos y de producción de Santillana han encarado este problema durante cerca de un año. Ahora pueden hacer una oferta concreta que atienda por igual a los intereses del niño y del maestro. Viajes es la oferta.

Los libros y cuadernos de vacaciones de "Santillana" -"Caravana" y "Pleamar"- están confeccionados en torno a los viajes.

Viajes a lugares y tiempos apasionantes. Viajes que atrapan el interés del más difícil viajero: la imaginación infantil. Viajes que exigen -jugando- una práctica mínima de los hábitos y conocimientos escolares adquiridos durante el curso. Los viajes de los libros y cuadernos de vacaciones de "Santillana" son una solución pedagógica a un problema pedagógico.

santillana

CURSO	TITULO	PRECIO	N.º ejemplares
1.º	CARAVANA - Libro	125	
	PLEAMAR - Cuaderno	25	
2.º	CARAVANA - Libro	125	
	PLEAMAR - Cuaderno	25	
3.º	CARAVANA - Libro	125	
	PLEAMAR - Cuaderno	25	
4.º	CARAVANA - Libro	125	
	PLEAMAR - Cuaderno	25	

Centro escolar

Dirección

Población

Provincia

Espera de Santillana: nunca una fórmula, siempre un esfuerzo innovador.

EDITORIAL SANTILLANA, S. A.

Elfo, 32 - Madrid, 17 - Avda. República Argentina, 262 bis - Barcelona, 6

TEXTOS MAGISTERIO

LIBROS DEL ALUMNO

UNIDADES DIDACTICAS

Naturaleza y Vida,	curso 1.º	40 pesetas
—	2.º	50 pesetas
—	3.º	65 pesetas
—	4.º	80 pesetas
Naturaleza y Ciencia,	1.º	70 pesetas
—	2.º	75 pesetas
Geografía e Historia,	5.º	55 pesetas
—	6.º	55 pesetas

LENGUA

Imágenes y Palabras,	curso 1.º	35 pesetas
Fichas Trabajo	1.º	75 pesetas
Imágenes y Palabras,	2.º	40 pesetas
Fichas Trabajo	2.º	12 pesetas
Aventura del Lenguaje,	1.º	45 pesetas
—	4.º	45 pesetas
—	5.º	55 pesetas
—	6.º	55 pesetas

MATEMATICAS

Conjuntos y Números,	curso 1.º	35 pesetas
—	2.º	38 pesetas
—	3.º	40 pesetas
—	4.º	40 pesetas
Matemáticas,	7.º	50 pesetas
—	8.º	50 pesetas

Para los cuatro primeros cursos disponemos de los CUADERNOS DE CONJUNTOS Y NÚMEROS 10 por curso, a 3 pesetas cada uno, todas las páginas a dos colores.

RELIGION

Religión,	curso 1.º	30 pesetas
—	2.º	30 pesetas
—	3.º	35 pesetas
—	4.º	40 pesetas
—	5.º	55 pesetas
—	6.º	55 pesetas

LECTURA

Campaña,	curso 1.º	40 pesetas
Nacho,	2.º	45 pesetas
Dibón,	3.º	55 pesetas
Aventura de Nacho,	3.º	—
— (abarcada en unio)	—	—
Bergantín,	4.º	55 pesetas
Curiosidades del Mundo,	5.º	55 pesetas
Camino de la Aventura,	6.º	55 pesetas

MANUALIZACIONES

Burbujas de Colores,	curso 1.º	40 pesetas
—	2.º	40 pesetas
—	3.º	40 pesetas
—	4.º	60 pesetas

MUSICA Y CANTO

Canta y no flores,	1.º y 2.º	60 pesetas
—	3.º y 4.º	60 pesetas

PINTURA Y DIBUJO

Luz y Color,	1.º y 2.º	55 pesetas
—	3.º y 4.º	65 pesetas

PROXIMA NOVEDAD

CUADERNOS DE TRABAJO

De Naturaleza y Vida, 1.º, 2.º, 3.º y 4.º (1.º y 2.º, 2 cuadernos cada uno) (3.º y 4.º, 3 cuadernos cada uno)
Aventura del lenguaje, 3.º y 4.º (3 para cada curso)
Escritura (de preescolar a 12 años), 15 cuadernos

ENSEÑANZA PRIMARIA

NOVEDAD

CUADERNOS DE TRABAJO DE NATURALEZA Y VIDA
1.º, 2.º, 3.º y 4.º

CUADERNOS AVENTURA DEL LENGUAJE
3.º y 4.º

CUADERNOS ESCRITURA



RECORTE ESTE CUPON

V. E.	
D.
Calle n.º
Localidad
Provincia
Desea recibir
<input type="checkbox"/>	reembolso
<input type="checkbox"/>	o por

LIBROS DEL MAESTRO

UNIDADES DIDACTICAS

Naturaleza y Vida,	curso 1.º	40 pesetas
—	2.º	50 pesetas
—	3.º	75 pesetas
—	4.º	75 pesetas
Geografía e Historia,	5.º	40 pesetas
—	6.º	30 pesetas

LENGUA

Imágenes y Palabras,	curso 1.º	40 pesetas
—	2.º	40 pesetas
Aventura del Lenguaje,	1.º	40 pesetas
—	4.º	30 pesetas
—	5.º	40 pesetas
—	6.º	30 pesetas

LECTURA

Campaña,	curso 1.º	30 pesetas
----------	-----------	------------

MATEMATICAS

Conjuntos y Números,	curso 1.º	45 pesetas
—	2.º	30 pesetas
—	3.º	40 pesetas
—	4.º	40 pesetas
Matemáticas,	7.º	50 pesetas
—	8.º	40 pesetas

RELIGION

Religión,	curso 1.º	40 pesetas
—	2.º	40 pesetas
—	3.º	30 pesetas
—	4.º	30 pesetas

MANUALIZACIONES

Burbujas de Colores,	1.º y 2.º	100 pesetas
—	3.º y 4.º	100 pesetas

MUSICA Y CANTO

Canta y no flores,	1.º y 2.º	60 pesetas
—	3.º y 4.º	60 pesetas

PROXIMA NOVEDAD

MATEMATICAS

Solucionario a problemas de libros de Matemáticas de Conjuntos y Números 1.º, 2.º, 3.º y 4.º con todos los problemas de libro.

CARPETA DONOR DIN-A-5

— Ideal para insertar los libros del Magisterio de Textos Magisterio.
— Vacía.
— Con 100 hojas en blanco, guías, abecedario etc. (completa).
— Recambio: 100 hojas, color, etc.
— Juego de guías.