

notas y documentos



**DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION
DIDACTICA**

NUESTRAS ESCUELAS DE MAESTRO UNICO

Centro de
Documentación y
Orientación
Didáctica de
Enseñanza
Primaria

**ORGANIZACION
Y
SUPERVISION
DE
ESCUELAS**

250 Ptas.

- Ofrecemos una obra interesante para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de maestros, directores escolares e inspectores.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



**Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38, 2.º izqda. Madrid - 6**

C 247/18
notas y documentos

NUESTRAS ESCUELAS DE MAESTRO UNICO

por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**

INSPECTOR DE ENSEÑANZA PRIMARIA
SECRETARIO DEL CEDODEP.



N.º 19

1967

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

M A D R I D

5708712

Sumario

| | |
|---|---------|
| Justificación | 4 - 5 |
| I. - Generalidades. | |
| 1. - Consideración histórica | 6 |
| 2. Definiciones vigentes | 6 |
| 3. Diferentes tipos de Unitarias | 6 - 7 |
| 4. Unitarias completas e incompletas | 7 |
| 5. Los conceptos de unitaria y graduada no son antagónicos | 7 |
| II. - Análisis comparativo entre las Escuelas de uno y de varios maestros. | |
| 1. Desde el punto de vista ontológico y teleológico | 8 |
| 2. Desde el punto de vista de los medios de que disponen | 8 |
| 3. Con relación a su naturalidad o artificiosidad | 8 - 9 |
| 4. En cuanto a su organización | 9 |
| III. - Aspectos positivos. | |
| Los siete puntos más favorables de la unitaria | 10 |
| IV. - Aspectos negativos. | |
| Los siete principales inconvenientes de las escuelas de maestro único | 11 |
| V. - Problemática general de la escuela de maestro único | 12 |
| VI. - La insuficiencia de medios y posibilidades del Maestro para que sea verdaderamente «completa» la Unitaria. | |
| 1. - El problema en sí | 12 |
| 2. Soluciones foráneas | 13 |
| 3. Nuestra solución | 13 - 14 |
| VII. - El agrupamiento de los escolares y la organización interna de la unitaria. | |
| 1. Soluciones tradicionales | 14 - 16 |
| 2. El agrupamiento móvil o flexible | 16 - 17 |
| 3. La enseñanza no graduada | 17 |

| | |
|---|---------|
| VIII. - El establecimiento de un horario adecuado para la escuela de maestro único. | |
| 3. Coordinación de materias, grados y tiempos | 17 - 18 |
| 1. Tiempo útil para maestro y alumnos | 18 - 19 |
| 2. Tiempos colectivos y tiempos diferenciados | 19 |
| Horarios-tipo para unitarias | 20 - 22 |
| IX. - El programa de actividades en la Unitaria. | |
| 1. Cuestionarios, programas y textos | 23 - 24 |
| 2. Concepto y estructura del programa para este tipo de escuelas | 24 - 25 |
| 3. La funcionalidad del programa para las escuelas de maestro único | 26 |
| PROGRAMAS SEMANALES DE LECTURA, ESCRITURA, MATEMATICAS Y UNIDADES DIDACTICAS | 27 - 30 |
| 4. Dificultad del programa propuesto | 31 |
| X. - El aprendizaje individualizado, autónomo y auto-correctivo. | |
| 1. El aprendizaje en contraposición a la enseñanza | 31 - 32 |
| 2. El aprendizaje individualizado | 32 |
| MODELOS DE FICHAS PARA LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA | 33 - 35 |
| 3. El trabajo autónomo y la autocorrección | 36 |
| XI. - El aislamiento del maestro y la escasez de estímulos para permanecer mucho tiempo al frente de la unitaria | 36 - 37 |
| XII. - Formación profesional del maestro de unitaria. | |
| 1. Soluciones precarias | 37 |
| 2. Formación especializada | 38 |
| CURSO PARA LA ESPECIALIZACION DE MAESTROS DE UNITARIAS | 38 |
| CONCLUSION | 39 |
| ANEXO núm. 1. Acuerdos internacionales sobre Escuelas de maestro único | 40 |
| ANEXO núm. 2: Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra en 1961 | 41 - 44 |
| ANEXO núm. 3: Decreto de 22 de Febrero de 1962 sobre Agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupos Escolares | 45 - 46 |
| BIBLIOGRAFIA | 47 - 48 |

JUSTIFICACION

Aunque sólo fuera un estudio histórico de las instituciones docentes, siquiera por la fecundidad que a lo largo del tiempo y de la vida de los pueblos ha venido demostrando, por su aportación ingente a la cultura de la humanidad, y se considerase ya como una forma de escuela superada, ésta de maestro único, monodidáctica, unitaria, «one-room school», uniclase, o como queramos llamarla, merecería que siguiéramos ocupándonos de ella, como seguimos ocupándonos en cualquier ámbito de la ciencia de aquellos fenómenos o hechos de gran proyección hacia el futuro, también por su influencia o pragmatismo y no menos por la enorme y fructífera cosecha acumulada, de la cual hoy y todavía mucho tiempo seguiremos alimentándonos.

Y el día que se haga o intente hacer la historia de la escuela o de las instituciones docentes, independientemente de la de la educación o de la pedagogía, el capítulo que se destine a la de maestro único tiene que ser bastante extenso.

Pero ocurre que este tipo de escuela no solamente ha sido el único existente en todos los países del mundo durante muchos siglos, sino que, pese a su carácter originario y primitivo, a su estructura confusa y a su funcionamiento, más de artesanía que de técnica, sigue y tiene que seguir sobreviviendo en todos aquellos casos y ambientes en que por no poder darse otra forma de escuela más desarrollada, por su naturaleza comunitaria o rural o por existir un número muy reducido de escolares, la escuela de un solo maestro es insustituible como único y posible foco de irradia-

ción cultural y formación social de los individuos.

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 ultradiseminada, 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 cinco años para reducir estas escuelas al mínimo indispensable y de haber puesto en marcha medios, a los que nos referimos después, 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.

Para que pueda verse más claramente el número de maestros que tienen a su cargo estas escuelas, frente a los que pertenecen a graduadas, a continuación insertamos un cuadro resumen tomado de la citada fuente y referido a la fecha indicada:

| Clases de Escuelas | Escuelas clasificadas por el número 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 | 43351 | 4691 | 3006 | 1848 | 1083 | 1116 | 624 | 461 | 264 | 184 | 105 | 78 | 124 | 56935 |
| De la Iglesia | 8993 | 936 | 843 | 684 | 416 | 286 | 176 | 140 | 85 | 65 | 41 | 22 | 56 | 12743 |
| Privadas | 10485 | 1475 | 496 | 234 | 112 | 53 | 43 | 20 | 13 | 8 | 2 | 15 | 19 | 12975 |
| Total Centros .. | 62829 | 7102 | 4345 | 2766 | 1611 | 1455 | 843 | 621 | 362 | 257 | 148 | 115 | 199 | 82653 |

Creemos que en este cuadro figuran muchas escuelas que, aunque funcionan ya agrupadas a efectos pedagógicos, según el Decreto de 22 de febrero de 1962, todavía consta administrativamente que son escuelas unitarias, por no haberse verificado y tomado estado legal el correspondiente «arreglo escolar».

Está bien claro que en estos últimos años, debido al desarrollo económico industrial operado en España y al enorme éxodo de la población rural a los medios urbanos, muchas de estas escuelas están desapareciendo, porque también desaparece el lugar o villa donde estaban ubicadas; pero, por este motivo, también, al reducirse la población, donde antes existía una escuela de dos o de tres maestros ésta se verá convertida ahora en una de maestro único. Y así todavía o quizá siempre tendremos que contar con este tipo de escuelas, por lo que no nos parece ocioso considerando sus problemas y la solución a los mismos con

vistas principalmente a su actualización. Hay con todo ello materia suficiente para un extenso estudio; sin embargo, por hoy nos tenemos que conformar con la formulación de este documento, que no viene a ser mucho más que un esbozo o esquema, dado que su tratamiento a fondo exige toda una obra completa. Por otra parte, existe ya una bibliografía bastante considerable que nos exige, en cierto modo de reinventarla.

Lo que si queremos, a la luz de las nuevas técnicas didácticas de los últimos estudios sobre las formas más prácticas de homogeneización del alumnado y de los avances sociológicos en la dinámica de grupos, es ofrecer aquí lo que opinamos pueden ser útiles sugerencias ante el complejo quehacer de los maestros a quienes ha tocado en suerte o han elegido tener a su cargo una de estas escuelas. Con esto, ya consideramos válido nuestro intento.

* * *

I Generalidades

1. Consideración histórica

Ante la más estricta consideración histórica del hecho o fenómeno educativo, tenemos que considerar la escuela de maestro único como la forma más primigenia de institución docente, puesto que apenas la familia se considera incapaz de poder transmitir a sus miembros menores los mitos, usos, costumbres y conocimientos acumulados, y el pedagogo o magister cambia su función de enseñante individual y doméstico para convertirla en algo colectivo y público, la escuela toma esa forma que nosotros denominamos por tradición «unitaria». Esta escuela deviene así en «dogmática», en la que el maestro lo es todo, y lo mismo dentro de la línea del magister dixit pitagórico que cuando advierte la escolástica con su lectio y disputatio. Sólo al alborar la edad contemporánea dentro de esa misma escuela el maestro empezará distinguiendo clases entre su alumnado y prepara así el terreno para la escuela graduada o de varios maestros, y que, no obstante su rápida extensión y apogeo floreciente, tiene que permitir la coexistencia de aquella otra forma de escuela más primitiva y más imperfecta si se quiere.

Pero, una consideración fenomenológica nos dará más luz en este anhelo de llegar a una concepción clara y precisa de la escuela de maestro único. Vamos a intentarlo.

2. Definiciones vigentes

Llámase escuela de maestro único aquella que es atendida por un solo maestro y a la cual asisten escolares de todas las edades y de diferentes niveles de instrucción. Este concepto un tanto sintético puede verse ampliado poco más o menos así: «Es la escuela donde en una sola clase o aula el único maestro que existe enseña a niños y a adolescentes, a veces también a varones y a hembras, y entonces se llama «mixta», que van desde los seis a los catorce años, y

viéndose obligado a proporcionar a todos y cada uno de ellos un nivel básico de conocimientos y formación que oscila desde el analfabetismo más estricto al grado superior de los estudios primarios y fundamentales.»

Como todo esto es bien sabido, las leyes vigentes sobre la materia son menos explícitas, y así vemos que la nuestra de Educación primaria se limita a decir: «Se llama escuela unitaria la atendida por un solo maestro. Sólo podrán existir escuelas unitarias cuando el censo escolar de la localidad, incrementado con el de otras próximas con posibilidad de transporte escolar, en caso de concentración, no supere la cifra de treinta alumnos» (art. 21). El Reglamento de Escuelas, vigente desde 10 de febrero de 1967, es más contundente todavía: «Escuela unitaria es aquella que atendida por un solo maestro funciona sin formar parte de un colegio nacional o escuela graduada» (artículo 5.º, ap. d.).

3. Diferentes tipos de «unitarias»

Pese a estas limitaciones legales, de carácter topográfico unas y administrativas otras, el hecho es que todavía tenemos que admitir la existencia, cuando menos, de estos tipos de «unitarias»:

- a) Unitarias enclavadas en medios rurales estrictos.
- b) Unitarias ubicadas en ambientes más o menos urbanos.
- c) Unitarias correspondientes a Consejos de Protección Escolar.
- d) Secciones unitarias en colegios de prácticas o anejas a las Escuelas Normales.
- e) Escuelas unitarias-piloto, de experimentación o ensayo.

No debe identificarse siempre la escuela de maestro único con el carácter rural del lugar donde está enclavada, ya que siempre que un medio rural es lo suficientemente amplio para

proporcionar alumnado a más de una escuela ésta ya no puede ser unitaria. Por otra parte, como hemos dicho, en medios urbanos subsisten y subsistirán todavía escuelas de este tipo. Y la razón es que la sociedad y muchos padres, en los que todavía sigue pesando la consideración social o el predicamento que tuvo la única escuela del pueblo o el maestro que los educó a ellos exclusivamente, estiman que es una forma muy buena de institución docente. La libertad de la familia a escoger el maestro que mejor le parece para la formación e instrucción de sus hijos se ejerce más prácticamente con la subsistencia de dichas escuelas que si sólo hay graduadas. Muchos maestros, asimismo, consideran erróneamente que su labor es más personal, más autónoma, menos costreñida a las influencias de otra dirección o de las que se derivan de compartir y coordinar su actuación con la de otros maestros y se aferran o refugian en una unitaria.

4. «Unitarias» completas e incompletas

Algunos sistemas escolares se han preguntado si técnica y funcionalmente la escuela de maestro único puede ser completa en el sentido de suministrar a su alumnado todos los conocimientos, hábitos y destrezas en igual cantidad y calidad que lo haga una escuela de varios maestros. En algunos países de Hispanoamérica, pongamos por ejemplo, existen escuelas «monodidácticas» o «monodocentes»; para el caso es lo mismo, donde sólo se suministran al niño los conocimientos de un grado, más propiamente el inferior (dos o tres primeros cursos o años de estudios), por entender que la que nosotros consideramos «escuela unitaria completa» es prácticamente imposible, tanto por razones que dimanen de la condición sociocultural y económica de los alumnos como por otras que se refieren más directamente a la formación y actuación del personal docente.

En nuestro país, dada la tradición y «solera» de nuestras escuelas y maestros «unitarios» ello es inadmisibile, porque supone minusvalorar un tipo de institución docente con relación a otro, y así se ordena en la más reciente disposición legal, el Reglamento de escuelas ya citado, que «en todo centro escolar primario la enseñanza será completa y graduada. A efectos de la programación del trabajo didáctico y de las promociones se divide en ocho cursos» (art. 14).

Aunque se da la paradoja de que al ampliarse la escolaridad obligatoria hasta los catorce o quince años y tener los cursos 7.º y 8.º tal carácter específico que exigen maestros diplo-

mados en Ciencias y Letras, ello dentro de la escuela de maestro único es prácticamente inviable a no ser que a los alumnos, al llegar a estas alturas, se les transporte o instale en otras escuelas que puedan montar con plena eficacia dichos cursos. Así creemos que lo ha de resolver la Administración escolar, porque nos parece un principio de estricta justicia el que todo alumno primario, pertenezca o viva en cualquier ambiente, debe recibir una cultura y educación primaria completa para que sea verdad que se le ofrece igualdad de oportunidades en orden a su desarrollo intelectual y promoción social.

5. Los conceptos de «unitaria» y «graduada» no son antagónicos

Digamos, por último, en esta introducción, que la escuela de maestro único no es incompatible con el principio de graduación de la enseñanza ni que tampoco la escuela graduada pueda dejar de tener un sistema unitario en sus métodos y fines para que el proceso educativo que cada niño siga en ella sea armónico e integral, como corresponde a una formación general, fundamental y básica que sea trampolín obligado para acceder a otros estudios más sistemáticos y específicos o encaminados más directamente hacia profesiones u oficios especiales o cualificados.

En efecto, desde que la escuela de maestro único empezó a distinguir, entre sus alumnos, a los tabulistas (que estaban en el abecedario), de los donatistas (que podían ya estudiar en el Donato o gramática elemental), y también a los alejandristas (estudiantes del «Doctrinal» o gramática latina superior), ¿quién niega que se hubieran puesto en marcha en ella los tan arraigados grados elemental, medio y superior que ya no habían de abandonarse jamás?

Por otra parte, es consustancial también a toda escuela de varios maestros, lo mismo si es graduada que si llega a constituirse en grupo o colegio, el criterio unitario para un ambiente educativo óptimo, ya que la formación del alumno se conduce si hay dispersión de fines, de estímulos, de procedimientos, de medios o instrumentos a emplear y de concepciones pedagógicas en general. Para alcanzar esta unidad existe, principalmente, y ello es indispensable en toda escuela plural o de varios maestros, unidad escolar amplia y compleja, la dirección de la misma, cuya función primordial es la de coordinar iniciativas, aunar esfuerzos y subordinarlo todo al proceso educativo de los escolares que a la escuela asisten.

* * *

II

Análisis comparativo entre las escuelas de uno y de varios maestros

1. Desde los puntos de vista ontológico y teleológico

«Le escuela – por definición en nuestra ley de Educación Primaria – es la comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la educación primaria para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española» (art. 15).

Si queremos ampliar más su contenido, de acuerdo con el mismo cuerpo legal, tendríamos que añadir que también tiene como fines la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana, la educación física, para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada, y una orientación incipiente hacia la superior formación intelectual o para la inserción en la vida profesional del trabajo, en la industria y en el comercio o en las actividades agrícolas.

Un concepto más universal todavía, sobre todo si se piensa en la educación continuada y permanente del ciudadano, la convierte en la «institución social, apta para favorecer el crecimiento y desarrollo integral del individuo a través de todas sus etapas, contribuyendo así a la transmisión y enriquecimiento de la cultura en las diversas comunidades humanas».

Entonces, las escuelas de uno o las de varios maestros no se pueden sustraer a esa entidad y a esa finalidad si no quieren traicionar tan importante como ambiciosa concepción.

2. Desde el punto de vista de los medios de que disponen

Está bien claro que, al tratar de ponderar la riqueza de estímulos educativos que reciben

los alumnos de escuela de maestro único con relación a los de escuelas de varios maestros, salen ganando éstos; que aquéllas tienen menos medios materiales, pues, a la hora de volcar sobre una clase lo que acumulativamente corresponde a siete u ocho, el torrente de aprovechamiento es mayor, y que, de acuerdo con la división del trabajo y especialización de tareas docentes, donde mayor afinamiento en estos aspectos se pueda procurar, mayores serán o deben ser los rendimientos brutos.

Las instituciones circum y post-escolares pueden, por las mismas razones, alcanzar mayor extensión y perfeccionamiento en la escuela de varios maestros. Lo mismo puede afirmarse en relación con el establecimiento de servicios tales como el comedor escolar, la biblioteca, la inspección médico-escolar, la orientación psicológica, etc., así como también los instrumentos o ayudas audiovisuales y tantos y tantos otros medios que florecen mejor en el ambiente del que dependen las escuelas de varios maestros que no en el que forzosamente se desenvuelven las unitarias.

3. Con relación a su naturalidad o artificiosidad

Se ha divulgado mucho la idea de que como institución de la política escolar, la escuela de un solo maestro es preferible a la graduada, por asemejarse, en la constitución y vida de los grupos de alumnos que en ambas se forman, más la primera que la segunda a la familia o sociedades naturales, donde coexisten y se desarrollan juntos individuos de diferentes edades, de diversas capacidades psicológicas y de variados niveles culturales.

Pero todo ello no es argumento de mayor contundencia, ya que ambas, como instituciones sociales, son artificiosas, es decir, no han brotado por generación espontánea, sino que han sido ideadas y establecidas con un fin práctico, por lo que parece lógico concluir que desde este punto de vista las unitarias no son ni mejores ni peores que las de varios maestros sino diferentes. ¿Quién puede negar que aún en el grupo escolar más diferencial los alumnos todos de él, en las entradas y en las salidas, en los lugares de juego y recreo, en los actos comunes, no conviven con la misma promiscuidad que en la unitaria?

4. En cuanto a su organización

Hay un aspecto que nos llama a la reflexión y es que, mientras en las escuelas graduadas o grupos escolares se ha considerado siempre como muy necesaria una dirección por encima de todos los maestros realizadores directos en cada clase o aula, aunque por su propia proximidad (todos cooperando juntos en un mismo edificio) pudiera brotar una común inteligencia o acuerdo tácito, en las unitarias, en cambio, nunca, que sepamos, se ha planteado el problema de poder establecer algo similar para un determinado grupo de unitarias de una misma comarca, por ejemplo, siendo claro que ello podrá contribuir a establecer directrices análogas. Porque lo que se intentó con la denominada (graduación a distancia) de primeros de siglo, como lo que se ha llevado o se intenta llevar a cabo con las «agrupaciones» o «escuelas comarcales» de nuestros días, apunta, no a esta conexión o coordinación de iniciativas de que hablamos, respetando independientemente la existencia de «unitarias», sino a una subsumición de ellas en graduadas más o menos perfectas.

Se nos puede argüir que para eso está la Inspección o los Centros de colaboración, pero no es lo mismo. De todos modos, un análisis objetivo de la cuestión y sólo desde el punto de vista organizativo, exige las siguientes consideraciones:

a) Los contingentes de alumnado en uno u

otro tipo de escuela a cargo de cada maestro no tienen por qué ser distintos en cuantía.

b) Los agrupamientos escolares o grados tienen que reducirse a los indispensables en la unitaria, mientras que en la graduada pueden multiplicarse a voluntad, según el número de clases o maestros existentes.

c) Las promociones escolares tienen que ser más exigentes y concretas en la escuela de varios maestros que en la de uno solo, donde forzosamente tienen que ser más difusas y flexibles.

d) En el horario o distribución temporal, mientras que en la graduada pueden coincidir los correspondientes «momentos» del maestro y del alumno, en la unitaria son bien distintos al verse obligado el docente a atender consecutivamente a unos grados y a otros.

e) Las actividades a programar en la escuela de maestro único tienen que ser, cuando menos en un cincuenta por ciento, autónomas, mientras que en la de varios pueden ser la mayor parte dirigidas y algunas semidirigidas.

f) Las dificultades para desarrollar una «lección tradicional» o «unidad didáctica moderna» son mayores en la unitaria que en la graduada.

g) El programa en general puede ser en la graduada más lineal y específico, mientras que en la unitaria tiene que ser más global y cíclico.

h) La disciplina o gobierno, ya provenga éste de la natural y espontánea actividad de los alumnos o sea normativo o reglamentario, será siempre más fácil de lograr y mantener donde existe más homogeneidad de intereses, de ejercicios y de edades.

i) La promoción social y la educación continuada, a que ya hemos hecho alusión, tienen opción de realizarse con más intensidad y eficiencia en las escuelas de varios maestros que en las de uno solo.

El análisis que hemos intentado aquí podría ser más extenso; pero, como quiera que a lo largo de este trabajo tenemos que reincidir en estos o parecidos problemas, preferimos acabar este punto.

* * *

III

Aspectos positivos de la escuela de maestro único

1. La constante acción durante todo el proceso educacional del niño ejercida por un solo maestro, si éste es bueno, asegura con la unidad de método la forja de criterios claros y firmes en el alumno, al ser más consistente y duradera la relación psicológica, la compenetración y la comunicación de maestro-discipulo.

2. La identificación entre familia, sociedad y escuela es más practicable porque la vida en donde se desenvuelve la escuela unitaria es más bien primaria y más simple. Todos se conocen mejor en sus defectos y en sus virtudes y la ósmosis encuentra menos obstáculos.

3. La convivencia de alumnos de distintas edades y posibilidades en una misma y única clase, a semejanza del hogar o la familia, con hermanos que ayudan y defienden, amigos mayores que protegen y orientan, crea un ambiente moral que favorece la educación completa del alumnado, creando hábitos de ayuda mutua y comprensión, que se convertirían, después de la vida de la escuela, en lazos espirituales y de solidaridad capaces de trascender y perdurar a través de los años a la comunidad social, pueblo, lugar o villa.

4. El régimen complejo de actividades escolares de la unitaria, al exigir un ritmo simultáneo de tareas, facilita el sentido de la responsabilidad, los hábitos de autogobierno y el espíritu de iniciativa o creatividad.

5. Al no existir bruscos y palpables cambios de clase o grado, quedan eliminados los graves inconvenientes psicológicos, pedagógicos y sociales que producen las no-promociones o reprobaciones

escolares tan corrientes en las escuelas de varios maestros.

6. El trabajo «en equipo», los «proyectos» y otras técnicas didácticas especialmente socializadoras ofrecen en la escuela de maestro único una mayor riqueza de matices y posibilidades diferenciales, puesto que los alumnos, al ser más diversos en todo, contribuyen a que las realizaciones puedan ser también más complejas y de mayor virtualidad experiencial. Ello explica que el plan Dalton, el trabajo en equipos de Cousinet, los trabajos de imprenta de Freinet y el cooperativismo de Profit nacieran y se hayan realizado en escuelas de este tipo.

7. En los núcleos de población donde radica la unitaria, forzosamente reducidos, se pone más de relieve la personalidad e importancia del maestro, ya que viene a ser la única o una de las poquísimas individualidades cultas capaces de impartir los saberes y de ejercer una decisiva influencia en todos, como unidad, y en cada uno de los habitantes.

Todo ello nos lleva a inferir que, allí donde no puede existir más que una sola escuela, la unitaria es y será siempre insustituible, tanto que cabe reflexionar si, en el supuesto de que un día y en aras de una mejora de calidad de la enseñanza, todas las escuelas unitarias desaparecieran de donde están, trasladándose a cabeceras de zona para subsumirse en escuelas concentradas o comarcales, el beneficio reportado a las nacientes generaciones de niños y adolescentes compensaría realmente del daño ocasionado con ello a todos los componentes, jóvenes y adultos, de las pequeñas comunidades, donde no existe más foco de irradiación cultural y educativa que la que dimana evidentemente de su escuela y de su maestro únicos.

IV Aspectos negativos o inconvenientes

1. Como claramente se deduce de lo dicho hasta aquí, este tipo de escuela presenta en su organización general cierta dificultad intrínseca que viene a hacerla casi técnicamente imposible, sobre todo si se la quiere tan completa como otra escuela cualquiera. Lo mismo puede decirse en cuanto al mantenimiento de la disciplina y control directo del alumno cuyas manifestaciones admisibles se diluyen fácilmente dentro de esa heterogeneidad.

2. También es menos viable la orientación y dirección del maestro, así como la supervisión y control de rendimientos, ya que generalmente están enclavadas en lugares de difícil acceso, lo que debilita el contacto de los maestros entre sí y de éstos con la Inspección y contribuye a la pobreza de estímulos, competencia y abandono del docente a sus propias iniciativas.

3. La política escolar, al dictar normas y dar indicaciones didáctico-pedagógicas prefiere referirse más a las graduadas y grupos escolares, donde pueden alcanzar mejor acogida, lucimiento y, en definitiva mayor eficacia.

4. La dotación de material por parte de la administración escolar resulta aquí más costosa por su exclusividad, menor ámbito de utilización y dificultad de distribución, sobre todo cuando se trata de instrumentos caros.

5. La construcción de edificios, con anexos y servicios propios, cuyo mínimo de exigencias pedagógicas e higiénicas no

pueden evadirse, se encuentra dificultada por múltiples circunstancias de mano de obra y materiales, que igualmente la hacen más dispendiosa y menos económica, por lo tanto.

6. La continuidad de un mismo maestro al frente de esta clase de escuelas, enclavadas en ambientes inhóspitos, se ve resentida, porque es natural que los docentes las tomen como «de paso» y se trasladen, en cuanto puedan, a núcleos de población donde la vida es más fácil y ofrece mejores perspectivas, por lo que están provistas interinamente o cerradas por falta de maestro largos períodos de tiempo.

7. La escuela unitaria también, quizá por su complejidad y dificultad, no ha sido nunca lo suficientemente atendida en los tratados de pedagogía, didáctica u organización escolar, lo que indudablemente contribuye a que la preparación de los maestros a este respecto, y desde la misma Escuela Normal, no haya sido nunca lo suficientemente apropiada y eficaz. Es cierto que está legislado que en todo colegio de prácticas o graduada aneja a las Normales funcione una sección con el carácter de unitaria, pero la experiencia que tenemos de ello nos asegura que sólo en contados casos la existencia de esta sección cumple realmente su finalidad.

Por todo lo cual es comprensible que, lo mismo en el nuestro que en casi todos los sistemas escolares primarios, se considere este tipo de escuela en vías de desaparición y nos preocupemos de buscar su antídoto en las ya citadas «concentraciones», «escuelas comarcales», etc.

| | |
|----------|--|
| V | Problemática general de la escuela de maestro único |
|----------|--|

De todo lo expuesto hasta aquí, claramente se deduce:

- a) Que la escuela de maestro único es necesaria en ciertos casos.
- b) Que la escuela de maestro único tiene sus problemas específicos.

Por lo que respecta a éstos, aparte de otros ya apuntados y que pudiéramos considerar como de menor cuantía, los problemas más importantes que presenta la escuela de maestro único pueden reducirse a:

- A) Dificultad por insuficiencia de medios y posibilidades del maestro para que sea completa realmente.
- B) El agrupamiento de sus escolares y organización interna.
- C) El establecimiento de un horario que permita la atención simultánea o intervención consecutiva del maestro sobre los alumnos.

D) La elaboración de un programa cuyas actividades reúnan características específicas y apropiadas a este tipo de escuela.

E) La necesidad de introducir el aprendizaje individualizado, autónomo y autocorrectivo.

F) El aislamiento del maestro y la escasez de estímulos que le ligen por bastante tiempo a la comunidad y a la escuela.

G) Formación profesional suficiente del maestro para este tipo específico de escuelas y su perfeccionamiento en ejercicio.

Para cada uno de estos problemas vamos a intentar soluciones prácticas, no utópicas. Aparte de todo ello, siempre faltarán alusiones a la disciplina, a la insuficiencia de medios, a la necesidad de contar con instalaciones materiales adecuadas, etc.; pero lo que aquí pudiéramos añadir, referente a estas cuestiones, es ya menos específico y se puede hacer extensivo a todo tipo de escuelas y maestros.

| | |
|-----------|--|
| VI | La insuficiencia de medios y posibilidades del maestro para que sea verdaderamente «completa» la unitaria |
|-----------|--|

1. El problema en sí

Cuando la escolaridad obligatoria y, por lo tanto, la enseñanza primaria y fundamental se reducía a cinco o seis cursos, comprensivos de los tres grados tradicionales, repugnaba un poco la idea de que cualquier escuela, aún la servida por un solo maestro, si éste era realmente

profesional y no «idóneo» o auxiliar, no se considerase «completa», esto es, apta para suministrar todos los conocimientos y hábitos de ese ciclo, y, sobre todo, porque en la mayoría de los casos no existían otras clases de facilidades para que todos los escolares de esa edad, radicasen donde radicasen, recibieran una educación básica equivalente.

Pero hoy, que ya se dispone de medios y sistemas, como el transporte escolar o la concentración de escuelas, y más que nada, cuando la escolaridad obligatoria se ha extendido hasta comprender, como en nuestro país, ocho cursos y tener los dos últimos el carácter de especializados, exigiéndose para profesarlos el disponer de «maestros diplomados en Ciencias y en Letras», aquel antiguo criterio tiene que ser revisado.

Pues bien, la mayoría de los sistemas escolares tienen ahora planteada, o en vías de resolución, la siguiente disyuntiva:

— O dotamos a las escuelas básicas de los medios personales y materiales para que puedan proporcionar a los futuros ciudadanos una enseñanza primaria «larga» tal y como exigen los tiempos actuales,

— O «congelamos» el concepto de escuela primaria para la etapa que va desde los seis hasta los diez u once años, añadiendo o superponiendo un segundo ciclo «complementario», que puede estar unas veces a cargo de escuelas primarias más amplias, tales como los grupos escolares o agrupaciones numerosas, o de otras instituciones docentes ya existentes, como las escuelas o establecimientos denominados medios o secundarios.

En el primero de los casos, esto es, ante una enseñanza primaria «larga», con anhelos de proporcionar a los ciudadanos en formación el nivel cultural exigido para que, en el caso de que no sigan después estudios medios, estén capacitados para su inserción sin problemas en el mundo del trabajo, y después de haberle orientado convenientemente según sus aptitudes, está bien claro que las escuelas de maestro único, por una serie de diversas circunstancias, no son suficientes y hay que considerarlas «incompletas» a tales efectos.

Pero en el segundo supuesto, es decir, si va a existir un ciclo básico «corto», reducible a cuatro, cinco o seis cursos, como máximo, y luego el aditamento de otro complementario, o, como ya se ha anunciado en nuestro país, se está planificando la universalización del «bachillerato elemental», lo que no cabe duda que sería una solución inédita en el mundo, con los inconvenientes de todo lo que no ha sido experimentado, está no menos claro que sólo para la consecución de esa enseñanza primaria «corta», o ciclo básico de la misma, la escuela unitaria puede ser tan completa como otra cualquiera, pues vendría a suministrar más o menos los mismos conocimientos y ha-

bilidades que ha venido proporcionando tradicionalmente, ya que los cursos complementarios estarían a cargo de escuelas primarias más amplias en alumnado y profesorado o de otros tipos similares de instituciones.

2. Soluciones foráneas

En algunos países donde ya existe de hecho una enseñanza primaria «larga», comprensiva, cuando menos, de dos ciclos, el preparatorio, básico o común, y el superior, complementario o terminal, están ya en marcha soluciones como las siguientes:

—El llamado «cuarto período» de la educación primaria de Bélgica, vigente aún, pero que tiende a ser subsumido por las enseñanzas de carácter técnico y profesional.

—La enseñanza denominada «terminal», francesa, que sigue al ciclo de observación y que reviste un aspecto esencialmente práctico.

—La *Haupschule* o escuela principal alemana, que habilita a los alumnos que lo desean para pasar a las escuelas propiamente profesionales.

—Las «escuelas comprensivas» inglesas, que tienen el propósito de asegurar a todos los escolares que han cumplido once años, sin distinción alguna en cuanto al nivel cultural poseído o grado de inteligencia, según las fórmulas más variadas, una educación secundaria apropiada.

—La *Scuola media* italiana, que es el intento más ambicioso en los países mediterráneos de extender a todos los ciudadanos un nivel medio de cultura. Comprende tres cursos obligatorios y va de los catorce a los diecisiete años.

3. Nuestra solución

Ya está dispuesto, según el art. 17 del Reglamento de Escuelas que: «En aquellos centros que cuenten con un mínimo de seis grados y en los que, de conformidad con el artículo 14, no sea posible crear un mínimo de 8 grados para niños o para niñas, se podrán refundir los cursos inferiores en la medida que permita la matrícula del centro con el fin de establecer con propia sustantividad los cursos 7.º y 8.º»

Y se redondea más la idea en el artículo siguiente, el 18, que dice: «Los cursos 7.º y 8.º estarán a cargo, siempre que sea posible, de maestros diplomados en Ciencias o en Letras. Estos cursos establecerán su plan de trabajo diario encomendado a ambos maestros mediante un sistema de rotación, si bien cada uno de



ellos tendrá a su cargo un curso a efectos de estructuración interna del centro y administrativos.»

Ante estos determinantes legales, está bien claro que:

—Existen, reconocidas por la ley, «escuelas incompletas», que son aquellas que no cuentan con la posibilidad de establecer los cursos 7.º y 8.º

—Y que donde es más patente dicha imposibilidad es en las escuelas de maestro único y en las graduadas y agrupaciones mínimas.

Esto último, en otros tiempos, era un daño irreparable para los escolares que asistían a ellas, pero hoy ya, con la implantación del «transporte escolar» y de las «escuelas comarcales», puede subsanarse, reservándose tales medidas, principalmente, para los alumnos de más de once o doce años, que pueden cursar los estudios de los seis primeros cursos, sin necesidad de tener que ausentarse tan temprana-

mente de su localidad o villa, siempre que allí no pueda existir nada más que la escuela de maestro único y que para niños menores de esa edad, por las razones que es obvio dar, supone un grave inconveniente. A esto cabe añadir que, también, y por el mismo medio del «transporte escolar» los de las unitarias que tengan aptitudes especiales para el estudio pueden y deben acceder, después de los cuatro primeros cursos, a los diez años, a la enseñanza media, si es que ésta llega a universalizarse más o menos, con lo que, si este tipo de escuela, o la mayoría de todas ellas, se quedan reducidas casi a los alumnos entre seis y diez años, entonces ya las dificultades de la unitaria, que nacen principalmente de tener que admitir una enseñanza completa como el más amplio grupo escolar o colegio, quedan reducidas a un mínimo soportable.

De todos modos, lo que vamos a decir a continuación se basa en el supuesto más actual y realista de que las escuelas de maestro único tengan solamente acogidos alumnos de los seis primeros cursos de escolaridad.

VII El agrupamiento de los escolares y la organización interna de la unitaria

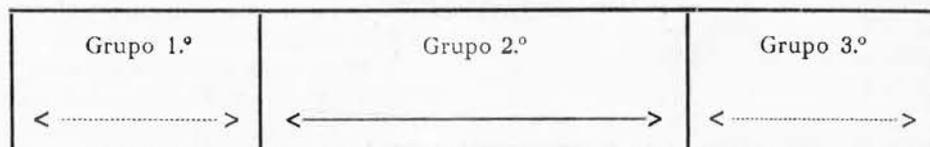
I. Soluciones tradicionales

He aquí unos de los principales puntos en que radica la dificultad de la escuela de maestro único: el agrupamiento de los escolares.

Sobre la base del criterio de homogeneizar a los escolares, partiendo de su nivel instructivo, se ha venido agrupando a los alumnos dentro de los tres grados tradicionales: elemental, medio y superior. Sucede, por lo natural, que esos tres grupos son muy irregulares en cuanto a su número y el de mayor volumen resulta casi siempre el medio, viéndose reducidos

los otros dos. el primero, por la escasez de ingresos de nuevos alumnos, de nivel cero, que facilita una pequeña población; y el segundo porque los alumnos mayores de diez u once años abandonan la escuela antes de coronar su formación.

El maestro, ante esta situación, procura el mejor modo de atender alternativamente a los tres grupos, si bien dedicando el mayor tiempo al grado medio, que es el más necesitado de ello. Gráficamente este hecho puede expresarse así:



Acción del Maestro: Permanente y continuada <—————>
 Esporádica o accidental < >

De modo simplista viene resolviéndose el problema así, y se engloban: en el grupo 1.º, los cursos primero y segundo; en el 2.º, los cursos tercero y cuarto, y en el 3.º, los cursos quinto y sexto.

Algunos maestros más prácticos y que saben aprovecharse de la ayuda que pueden prestar a la clase los alumnos más adelantados, la dividen en cuatro grupos:

Grupo A o niños que no saben nada (primer curso).

Grupo B, de alumnos que han aprendido los rudimentos de la alfabetización y se prestan a una mecanización de la enseñanza de la lectura y escritura y el dominio operativo fácil de los números (cursos segundo y tercero).

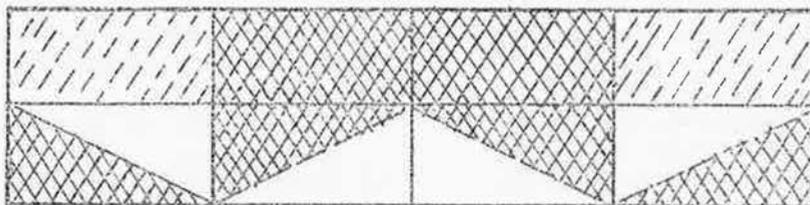
Grupo C, integrado por los escolares que necesitan el perfeccionamiento de la instrumentación hasta llevarla al dominio corriente o medio en esos ambientes culturales y los conocimientos sociales y de la naturaleza más fundamentales, así como también están en pleno desarrollo de las habilidades para el dibujo (cursos tercero y cuarto).

Grupo D o de los alumnos más adelantados, que si continúan en la escuela es porque a sus padres les interesa que logren el mejor aprendizaje posible (curso sexto). Entre ellos los hay de trece y catorce años, pero que difícilmente logran el nivel de séptimo y octavo.

La proporción numérica de esos grupos es aproximadamente la de un 25 por 100 para cada uno; pero como los grupos B y C constituyen la «gran masa» de la clase y ofrecen ciertas posibilidades de un tratamiento colectivo por parte del maestro, sobre ellos pesa su principal acción. Los del grupo D atienden casi la mitad de la jornada al grupo A, tiempo que luego ganan los primeros en un estudio más o menos autónomo seguido de la consiguiente toma de lecciones y corrección de ejercicios por el maestro. Los del grupo A destinan el tiempo sobrante a actividades de copia en todos los órdenes. Y mientras el maestro visa a éstos o se dedica a los del grupo D, los del B y C ejecutan tareas aplicativas.

Gráficamente ello puede expresarse así:

Grupo A Grupo B Grupo C Grupo D



Tiempo en que los alumnos trabajan bajo la dirección del maestro.



Tiempo en que el grupo A es atendido por el D.



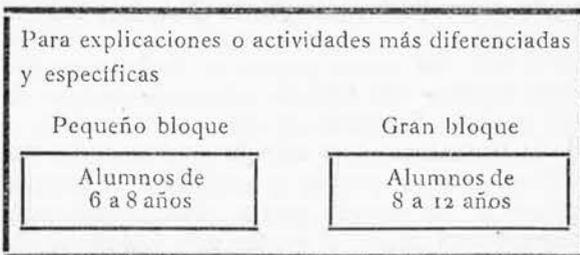
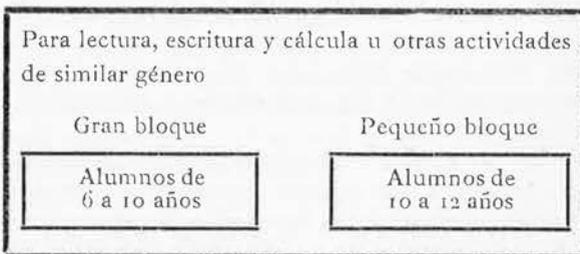
Tiempo en que los alumnos trabajan de modo autónomo.

Otros maestros, en cambio, considerando que la verdadera solución al problema de la unitaria es la simultaneidad de su acción sobre los alumnos, y que ésta es sólo posible cuando tienen únicamente que alternar dos grupos, de modo que, mientras uno de ellos trabaja con el maestro, el otro trabaja solo, dividen el contingente tan heterogéneo de alumnado en dos bloques variables, sin abandonar la distinción de los tres grados tradicionales.

Veámoslo gráficamente:

| | | | | | |
|---------|-------------------------|---------|--------------------------|---------|---------------------------|
| Grado A | Escolares de 6 a 8 años | Grado B | Escolares de 8 a 10 años | Grado C | Escolares de 10 a 12 años |
|---------|-------------------------|---------|--------------------------|---------|---------------------------|

Para unas actividades y momentos de la jornada, digamos, por ejemplo, para la instrumentación, los grados A y B constituyen el gran bloque con el cual el maestro trabaja directamente. En otras ocasiones, lecciones o trabajos de aplicación, el gran bloque lo forman los grados B y C. Con esta medida, prácticamente la escuela de maestro único tiene que contar con dos grupos:



Claro que esto, cuando una unitaria, como hasta hace poco tiempo existían bastantes, cuenta con una matrícula y asistencia muy numerosas (60 ó 70 escolares), ofrece más dificultades que si sólo se tienen, como es el deseo óptimo, no más de 40 alumnos, en cuyo caso esta tercera solución, dentro del marco de las que hemos llamado tradicionales, nos parece la más viable, sobre todo cuando al frente de la escuela hay un maestro novel.

Estas o parecidas soluciones se han venido tomando de acuerdo con los clásicos sistemas de enseñanza individual o colectiva, en atención a la simultaneidad de las actividades y con objeto de facilitar la sucesividad de la intervención del maestro sobre los distintos grupos que siempre se han venido formando al tomar por base la graduación de la enseñanza, que, como hemos dicho anteriormente, no es incompatible con la escuela unitaria o de maestro único. Pero hoy ya están en marcha o se vislumbran otras soluciones, como vamos a ver seguidamente.

2 El agrupamiento móvil o flexible

De fácil aplicabilidad también en la escuela de maestro único, nos parece la organización de grupos flexibles o móviles que quiere atender con mayor éxito que el agrupamiento por homogeneidad a las necesidades o intereses individuales.

En un grado homogéneo que se ha formado teniendo en cuenta la edad cronológica, la edad mental o los resultados de los exámenes o pruebas, hay, no obstante, infinidad de intereses, de niveles de madurez social y hasta de aprendizaje, ya que la homogeneización buscada o quizá lograda en el primer momento o fase del curso, pronto se traduce en ficción, aunque nos fijemos solamente en uno de los sectores instructivos más concretos, en el de la lectura o en el cálculo, por ejemplo. Por ello se presenta pronto el problema de proporcionar no ya a cada grupo, sino a cada componente del grupo, el auxilio que realmente necesita.

Pensando en esto se han ideado, sobre todo en sistemas escolares americanos, dentro del denominado **primary blok**, unos grupos donde la flexibilidad es factor esencial y en los que no es indispensable un número fijo de ellos ni tampoco que los mismos niños pertenezcan siempre a los mismos grupos. 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 y a 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, etcétera, 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 el 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 lo 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 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.

3. La enseñanza no graduada

Está naciendo actualmente también otro movimiento sobre agrupamiento de los escolares que quiere afectar a todo tipo de alumnado; que se basa igualmente en una cohesión mayor del grupo de escolares como comunidad; que desecha asimismo el principio de la homogeneización de los grados; que aboga por la no adscripción permanente de los niños a una sección o clase y que fundamenta su necesidad en la existencia de actividades similares, de común realización y aprovechamiento para todo tipo y nivel de alumnos.

Se trata, ni más ni menos, de la **enseñanza no graduada**. Esta tendencia admite la viabilidad de hacer, en determinados momentos y según convenga, lo mismo si hay 30 escolares que 300, unas veces uno y otras otro, cuando menos estos tres grupos:

Grupo total o común, en el que se pueden impartir o comunicar unos conocimientos o adoctrinamiento, a manera de cómo 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 esta diciendo entonces no va con ellos.

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, etc.

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 trataremos más adelante.

No conocemos todavía las aplicaciones de esta corriente, a no ser que la asimilemos, en cierto modo, al «Dalton Plan» o «Sistema de trabajos autónomos de Winnetka»; pero lo cierto es que parece muy posible su empleo por necesidad en las escuelas de maestro único.

VIII

El establecimiento de un horario adecuado para la escuela de maestro único

1. El tiempo útil de maestro y alumnos

Si importante es el agrupamiento de los escolares en este tipo de escuela, no le va en zaga el establecimiento de un horario que permita la atención simultánea o la intervención consecutiva del maestro sobre sus alumnos, porque

el problema más grave que se presenta, a diferencia de las escuelas graduadas, es que no coinciden aquí los tiempos útiles que para cada grupo dispone el maestro y los tiempos útiles con que cuentan cada uno de los escolares. Cuando la enseñanza es homogénea por el nivel de los alumnos, los tiempos que tienen escolares

y maestros son idénticos; pero, cuando se trata de la unitaria, el tiempo que consecutivamente ha de emplear el maestro es un tercio, pongamos por ejemplo, para cada grado, mientras que los alumnos, estén en el grado que estén, disponen del 100 por 100.

So pena de que el maestro pretenda estar directamente volcado sobre los tres grupos a un tiempo, lo cual es imposible, se verá forzado a establecer, dentro de cada sesión o cada jornada, tres tipos de tiempo diferentes que, de modo general se pueden distinguir así:

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| 1.er tiempo | Los alumnos aprenden guiados por el grupo C. | Maestros y alumnos trabajan conjuntamente. | Los alumnos ayudan al grupo A. |
| 2.º tiempo | Alumnos trabajan autónomamente. | Alumnos trabajan autónomamente. | Maestros y alumnos trabajan conjuntamente. |
| 3.er tiempo | Maestro y alumnos trabajan conjuntamente. | Alumnos trabajan autónomamente. | Alumnos trabajan autónomamente. |
| | Grado A | Grado B | Grado C |

La amplitud de cada uno de estos tiempos dependerá de las exigencias de cada uno de los grupos. Y aunque lo dicho aquí parece una repetición de lo expuesto al hablar de los agrupamientos, el concebir así una y otra cosa es de tal importancia que la mayoría de los horarios que conocemos para este tipo de escuelas se basan en este principio de la simultaneidad.

2. Tiempos colectivos y tiempos diferenciados

En este tipo de escuelas, más que en otros, el maestro necesita unos tiempos que llamaremos de acción colectiva, porque ha de actuar sobre toda la clase en su conjunto, y otros de acción más diferenciada, sobre un grupo determinado.

Pertencen a la primera clase:

— Entradas y preparación del trabajo, instrucciones generales, etc., que vienen a consumir tres cuartos de hora entre las dos sesiones de mañana y tarde.

— La educación religiosa y la cívico-social, salvo determinados conocimientos de ellas, que necesitan, cuando menos, otros tres cuartos de hora diarios.

— Recreos, juegos y educación física, que precisan unos tres cuartos de hora entre las dos sesiones.

— Las actividades de expresión artística, que precisan de media hora diaria.

— Recogida del material, oraciones, canto y salidas, que exigen una media hora de tiempo cada día.

Dentro de las actividades diferenciadas tenemos que contar:

— Con hora y cuarto diaria para la lectura, escritura y cálculo.

— Con media hora, cuando menos, para las unidades didácticas y otras explicaciones específicas.

De acuerdo con todo esto, una jornada de doble sesión puede establecerse a base de los siguientes diez tiempos:

| Mañanas | | Tardes | |
|---------|-------------------------------------|--------|--|
| 1.º | Entrada, etc. 9 a 9½ | 6.º | Entrada, etc. 3 a 3¼ |
| 2.º | Instrumentación 9½ a 10¾ | 7.º | Educ. religiosa y cívico social 3¼ a 4 |
| 3.º | Recreos, etc. 10¾ a 11¼ | 8.º | Recreos, etc. 4 a 4¼ |
| 4.º | Unidades didácticas. 11¼ a 11¾ | 9.º | Expresión artística 4¼ a 4¾ |
| 5.º | Recogida, etc. 11¾ a 12 | 10.º | Recogida, etc. 4¾ a 5 |

No necesitamos insistir en la necesidad de que siempre se establezcan estos tiempos de modo que permitan la mayor flexibilidad posible y se conjuguen en ellos los diferentes sectores educativos con su propio «peso» cada uno.

3. Coordinación de materias, grados y tiempos

Reflexionando sobre todo lo dicho hasta aquí en relación con las soluciones tradicionales del agrupamiento, el tiempo útil de maestro y alumnos, la acción colectiva y diferenciada, y añadiendo algo referente a las características de algunas materias o sectores de conocimientos, cabe concluir que:

a) Hay actividades que exigen una consideración tripartita o independiente para cada grado o grupo en relación con la acción directa o control del maestro.

b) Otras, en cambio, que tan sólo en dos aspectos requieren ese control.

c) Hay igualmente sectores que unas veces pueden darse a dos grupos conjuntamente y otras a uno sólo.

d) Determinados actos o momentos de la vida de la escuela unitaria han de realizarse colectivamente.

Habida cuenta de ello, vamos a exponer a continuación un tipo de horario observable y conveniente en el que:

— El aprendizaje de la lectura comprende tres formas: dos de ellas, la individual y la colectiva, más propias de los grupos 1.º y 2.º, requieren la intervención del maestro, mientras que una tercera, la lectura-estudio, es específica del grupo 3.º

— La escritura en las formas de copia, dictado y redacción, susceptibles las tres de ser realizadas por los tres grupos, pueden combinarse de modo que el dictado, que exige más la intervención del maestro que las otras dos, pueda hacerse alternativamente, según los días de la semana, bajo su acción directa.

— El aprendizaje de las matemáticas también tiene que ser diferenciado progresivamente dentro de los tres grupos y de dos formas distintas: cálculo operatorio o resolución de problemas y nociones matemáticas.

— Las unidades didácticas, ya sean estas globalizadas, diferenciadas o sistematizadas, cabe tratarlas a base de los que hemos llamado grande y pequeño grupo.

— La formación religiosa y cívico-social, similarmente a las unidades didácticas, pueden darse también dentro de la consideración bipartita antedicha.

— Las actividades conversacionales estarán implicadas naturalmente en todos los tiempos, tanto colectivos como diferenciados.

— Lo relativo a la expresión artística (dibujo, manualizaciones y música) se presta bien a un tratamiento colectivo si bien distinguiendo facetas y dificultades propias de cada grupo.

Además de todo ello conviene no olvidar que las denominaciones que hemos dado aquí son muy generales, por lo que cada maestro y en cada momento, después, introducirá todos los aspectos considerados en los cuestionarios nacionales.

En cuanto a la corrección de ejercicios o apreciación de errores, ya está demostrado experimentalmente que para que ello tenga eficacia y sea formativo ha de hacerse sobre la marcha. Y así, por lo que respecta a los llamados instrumentos, la corrección forma parte del tiempo destinado a ellos en el horario. En cuanto a las unidades didácticas, la advertencia y aclaración de dudas será hecha durante el momento en que el maestro actúa directamente sobre cada grupo. Lo mismo puede decirse de la educación religiosa o cívico-social.

Veámoslo todo ello plasmado a continuación.

Aunque en los horarios siguientes no se hace una alusión a las actividades que son diferentes para niños o niñas (formación política, gimnasia y juegos o labores de hogar) es bien claro que estos horarios son traducibles a uno y otro caso.

Los sábados por la tarde es vacación.

HORARIO TIPO PARA UNITARIAS
LUNES Y JUEVES
MAÑANAS

| Tiempos | | | | Horas |
|---------|---|--|---|--|
| 1.º | Entrada, oración, preparación e instrucciones generales | | | 9 9 ¹ / ₃ |
| 2.º | Lectura individual con el Maestro. | Escritura-copia autónoma. | Lectura extensiva autónoma. | |
| | Escritura-copia autónoma. | Lectura colectiva con el maestro, | Redacción o composición escrita autónoma. | |
| | Cálculo escrito autónomo. | Problemas, resolución autónoma, | Nociones matemáticas con el maestro. | |
| 3.º | Recreos, juegos, Educación física y deportes. | | | 10 ³ / ₄ 11 ¹ / ₄ |
| 4.º | Unidades didácticas globalizadas y diferenciadas con el maestro | Estudio autónomo sobre U. D. sistematizadas. | | |
| | Ejercicios de aplicación autónomos | Aclaración y corrección con el maestro. | | |
| 5.º | Canto, recogida y salida. | | | 11 ³ / ₄ 12 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |

T A R D E S

| | | | | |
|-----|---|---|-----------|------------------------------------|
| 1.º | Entrada, preparación y observaciones. | | | 3 3 ¹ / ₂ |
| 2.º | Formación religiosa con el maestro | Estudio autónomo o lecturas religiosas. | | |
| | Prácticas religiosas o lecturas autónomas | Conversación con el maestro | | |
| 3.º | Recreo, juegos y entretenimientos | | | 4 4 ¹ / ₂ |
| 4.º | Expresión artística en sesión común | | | 4 ³ / ₄ |
| 5.º | Oración, recogida y salida | | | 5 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |

HORARIO PARA MARTES Y VIERNES

MAÑANAS

| Tiempos | | | | Horas |
|---------|---|---|------------------------------------|------------|
| 1.º | Entrada, oración, preparación e instrucciones generales | | | 9 9½ |
| 2.º | Dictado de palabras y frases con el maestro | Lectura recreativa autónoma | Lectura-estudio autónoma | |
| | Lectura-repaso autónoma | Dictado ortográfico con el maestro | Resolución autónoma de problemas | |
| | Cálculo escrito autónomo | Resolución autónoma de operaciones y problemas | Dictado ortográfico con el maestro | |
| 3.º | Recreos, juegos, Educación física y deportes | | | 10¾ 11¼ |
| 4.º | Realización de dibujos y vocabulario autónomos sobre U. D. globalizadas | Unidades didácticas diferenciadas y sistematizadas con el maestro | | |
| | Aclaraciones y correcciones con el maestro | Ejercicios de aplicación autónomos | | |
| 5.º | Canto, recogida y salida | | | 11¾ 12 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |

TARDES

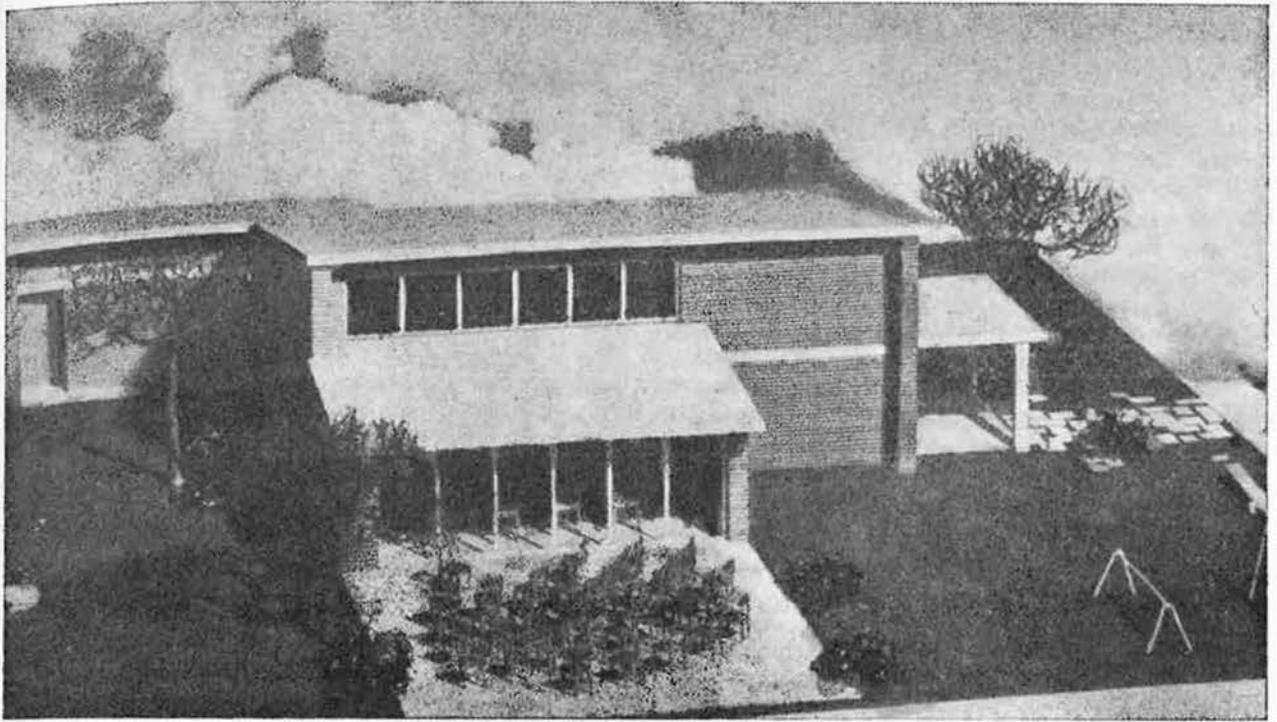
| | | | | |
|-----|--|--|-----------|---------|
| 1.º | Entrada preparación y observaciones | | | 3 3½ |
| 2.º | Educación cívico-social con el maestro | Lecturas sobre Educación cívico-social | | |
| | Realizaciones y prácticas autónomas | Realizaciones y prácticas en equipo o club | | |
| 3.º | Recreo, juegos y entretenimiento | | | 4 4½ |
| 4.º | Expresión artística en sesión común | | | 4¾ |
| 5.º | Oración, recogida y salida | | | 5 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |

HORARIO PARA MIERCOLES Y SABADOS
MAÑANAS

| Tiempos | | | | Horas |
|---------|--|---|---|------------|
| 1.º | Entrada, oración, preparación e instrucciones generales | | | 9 9½ |
| 2.º | Nociones sobre la numeración y operaciones con el maestro | Lectura extensiva autónoma | Lectura recreativa autónoma | |
| | Escritura-copia autónoma | Nociones matemáticas y dimensionales con el maestro | Redacción o composición autónoma | |
| | Lectura individual con el maestro | Redacciones escritas autónomas | Resolución autónoma de problemas | |
| 3.º | Recreos, juegos, Educación física y deportes | | | 10¾ 11¼ |
| 4.º | Realización autónoma de actividades, dibujos, esquemas, etc., sobre U. D. globalizadas y diferenciadas | | Unidades didácticas sistematizadas con el maestro | |
| | Correcciones y aclaraciones con el maestro | | Ejercicios de aplicación autónoma | |
| 5.º | Canto, recogida y salida | | | 11¾ 12 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |

TARDE DEL MIERCOLES

| | | | | |
|-----|--|------------------------------------|-----------|---------|
| 1.º | Entrada preparación y observaciones | | | 3 3½ |
| 2.º | Ejercicios autónomos sobre Formación religiosa | Formación religiosa con el maestro | | |
| | Observaciones y aclaraciones con el maestro | Prácticas y ejercicios autónomos | | |
| 3.º | Recreo, juegos y entretenimiento | | | 4 4½ |
| 4.º | Expresión artística en sesión común | | | 4¾ |
| 5.º | Oración, recogida y salida | | | 5 |
| | Grado 1.º | Grado 2.º | Grado 3.º | |



IX El programa de actividades en la Unitaria

1. Cuestionarios, promociones y textos.

Existen tres determinantes dictados por nuestra Administración escolar, los cuestionarios, las promociones y los textos escolares, que han tenido que ser estructurados a base del criterio organizativo del «curso de escolaridad» y que de modo claro parecen haberse formulado de acuerdo con el colegio nacional o grupo escolar e ignorando la existencia de las escuelas de maestro único.

Los tres factores antedichos, al llegar la hora de la programación de actividades de un tipo determinado de escuela, vemos que:

— Se adaptan perfectamente al colegio nacional o escuela donde se disponen de tantos maestros como cursos de escolaridad obligatoria.

— Pueden traducirse con ligero esfuerzo a las escuelas graduadas y agrupaciones escolares de todo orden.

— Tienen que transformarse en cuanto al fondo y en cuanto a la forma cuando se apliquen a las escuelas unitarias.

Y esto último, porque no es posible que, cuando un solo maestro tiene que habérselas si no con los ocho cursos por lo menos con seis, pueda hacer y conllevar en su clase única seis grupos diferentes de alumnos, cada uno con su programa correspondiente; que igualmente «promocionen», curso a curso, con independencia claramente apreciable, y que utilicen cada curso y cada uno de los seis grupos un texto diferente. Tal complejidad es más desconcertante que una enseñanza totalmente individualizada.

Todo ello, claro está, es mirando la cuestión desde el punto de vista de la enseñanza, o, lo que es lo mismo, colocándose en el ángulo del maestro, porque no es menos cierto que, desde el punto de vista del alumno, considerando su aprendizaje, éste, como dispone en la escuela de maestro único del mismo tiempo que si estuviera en otro tipo de escuela, puede y debe ejercitarse, en la misma medida, si no queremos que su formación desmerezca de la del niño que asiste a un colegio, por lo menos en los seis primeros cursos de obligatoriedad; es decir, tiene que seguir todo el proceso de un aprendizaje completo sin capitidismuirlo en actividades o conocimientos, porque de lo contrario, ésta sí que resulta ser una escuela no ya incompleta, sino inferior.

El alumno entonces, para sí, tiene que tener programadas sus actividades en la misma cuantía e intensidad que si estuviese en la agrupación más completa; tiene que llegar curso a curso a los mismos niveles de saberes y destrezas y puede y debe manejar unos textos equivalentes en todo.

Este es el gran problema, no cabe duda, que se presenta o con el que tiene que luchar el maestro al hacerse el programa para la unitaria.

2. Concepto y estructura del programa para este tipo de escuela

El programa escolar de la unitaria hay que entenderlo como el proyecto de actividades que ha de realizar el alumno, guiado por el maestro unas veces y otras más o menos autónomamente, y de acuerdo con los contenidos, principios psico-didácticos y tiempo establecido en los cuestionarios nacionales, para que pueda lograrse el nivel de conocimientos y hábitos propios de cada año o etapa de su desarrollo.

El maestro tiene que afrontar para su realización toda la serie de inconvenientes a que ya hemos aludido anteriormente, lo que ahora añadiremos y, sobre todo, su vis pedagógica o arte magistral, que en este tipo de escuela más que en ningún otro ha de poner a prueba.

Dejamos a un lado, porque son menos importantes, las exigencias de apertura a la ocasionalidad, adaptación a las circunstancias locales y otras consideraciones propias de todo programa.

En cuanto a la estructura de este programa es imprescindible aquí cierta concentración de sectores instructivo-educativos que pueden globalizarse por cursos entre sí o por áreas completas, y excluyendo, claro está, el lenguaje

lectural y escrito y las matemáticas, que exigen siempre un tratamiento lineal más que cíclico.

Este intento globalizador puede consistir en agrupar, en primer lugar, las unidades didácticas en bloques de dos cursos para obtener así los tres grados tradicionales. Si nos fijamos en los cuestionarios nacionales observaremos que ello es bien fácil. Veamos unos ejemplos:

En los cursos 1.º y 2.º se pueden correlacionar:

La familia (1.º, 1) y la localidad (2.º, 1).

Los alimentos (1.º, 2): comemos y bebemos (2.º, 17).

El vestido (1.º, 3): nos abrigamos y nos calentamos (2.º, 12).

La casa (1.º, 4): el corral y la granja (2.º 4).

El alumbrado (1.º, 5): el día y la noche (2.º, 18).

Los animales domésticos (1.º, 6) y de labor (2.º, 5).

En los cursos 3.º y 4.º:

La vida del hombre (3.º, 1) y el medio (4.º, V. S., 1).

El clima y el paisaje (3.º, 2) y el clima y la vida (4.º, V. S., 4).

Las producciones de la localidad (3.º, 3): agricultura y ganadería (4.º, V. S., 18).

El río y la vida (3.º, 4) y el riego de los campos (4.º, N., 5).

El agricultor (3.º, 5): la lluvia, la nieve y el granizo (4.º, N., 9).

En los cursos 5.º y 6.º:

El cuerpo humano (5.º, N., 1) y la locomoción de los animales (6.º, N., 1).

Los alimentos y la digestión (5.º, N., 2) y el proceso de nutrición (6.º, N., 2).

La circulación de la sangre (5.º, N., 3 y 6.º N., 4).

La respiración (5.º, N., 4): como respiran los animales (6.º, N., 5).

Se ve bien claro en estos ejemplos que cada dos cursos pueden, a efectos de concentración, constituir o considerarse como un grado o período.

Si, todavía, para hacer más viables el monodidactismo de estas escuelas y la atención simultánea a los alumnos, quisiéramos constituir sólo el horario propuesto, también podemos englobar las unidades didácticas de 1.º y 2.º con las de 3.º y 4.º, menos diferenciadas, o

las de 3.º y 4.º, más diferenciadas con las de 5.º y 6.º.

Veamos igualmente algunos ejemplos:

Para el grupo grande de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º:

La familia (1.º, 1), la vivienda (3.º, 1), la localidad (2.º, 1): vida de los hombres primitivos (4.º, V. S., 2).

Comemos y bebemos (2.º, 17), los alimentos (1.º, 2): la patata (3.º, 37), la leche, el queso y la mantequilla (4.º, N., 11).

Cuando el grupo grande se constituye con 3.º, 4.º, 5.º y 6.º:

Los Reyes Católicos (3.º, 50), el descubrimiento de América (4.º, V. S., 12) e incorpo-

ración a la civilización cristiana (6.º, G. H., 17). El imperio español (5.º, G. H., 22).

Luego, la especificación de nivel en cada curso vendrá dada por las actividades que realicen los alumnos, los textos a que se les remita y las pruebas de rendimiento o evaluación a que se les someta.

Una concentración más amplia referida a distintas áreas o sectores también es posible. Veamos un ejemplo para el grado o grupo más elemental (1.º y 2.º) que puede hacerse extensiva a los otros dos que venimos considerando como tradicionales. Aquí se han englobado en torno a las unidades didácticas el lenguaje oral, la educación cívico social, que también está estructurada por unidades, muchas de las cuales han adoptado la misma denominación o tópico, la habituación y ciertos aspectos de la expresión artística:

Unidades Didácticas: Familia y localidad

| LENGUA | EDUC. CIVICO-SOCIAL | HABITUACION | EXP. ARTISTICA |
|--|--|--|--|
| Conversaciones sobre los miembros que componen la familia. | Reforzamiento de las relaciones familiares entre padres e hijos y hermanos entre sí. | Comportamiento en la casa. | Dibujo libre sobre personas y animales. |
| Citar sus nombres. | | La limpieza y el aseo personal. | Idem sobre cosas. |
| Pronunciación de palabras tales como padrasto, madrastra, hijastro, etc. | Cuidado que los hijos reciben de los padres: crianza y educación. | El saludo entre padres e hijos. | Dibujo a la copia del pueblo o localidad a todo color. |
| Narración del cuento «La Cenicienta». | Relaciones entre vecinos y amigos. | Idem entre conocidos. | |
| Nombrar las calles del pueblo. | Beneficios que se reciben de la comunidad local. | Cumpleaños y felicitaciones. | Modelado en barro o plastilina de muñecos y casas. |
| Idem de otros pueblos próximos. | Clases de edificios: viviendas, comercios y fábricas. | El tránsito por la calle. | |
| | Principales autoridades. | Comparación de familiares por su edad. | |
| | | Idem de pueblos por el número de sus habitantes. | |

3. La funcionalidad del programa para las escuelas de maestro único

Pero, con ser muy importante su concepto y estructura, y que, aparte de las globalizaciones a que ya hemos aludido poco se diferencian en esencia con la doctrina de los cuestionarios, lo que más interesa en el programa de la unitaria es su funcionalidad o valor aplicativo y práctico. Y los interrogantes que puede hacerse el maestro a este respecto son:

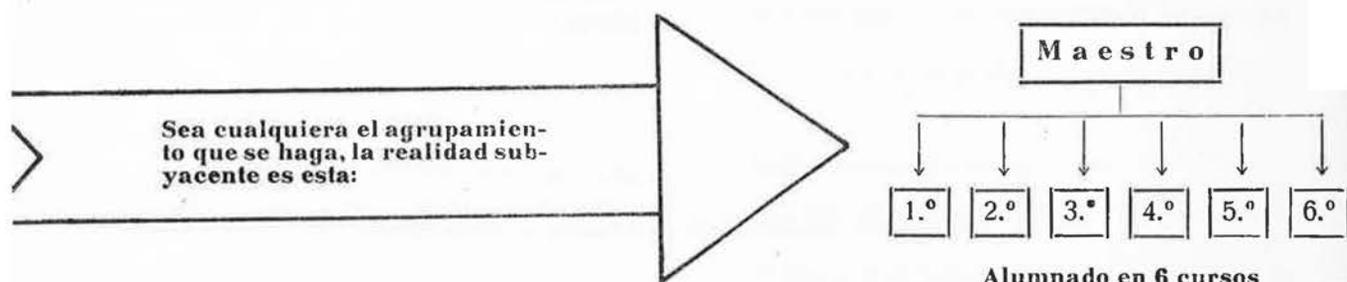
— Si los alumnos míos pertenecen a los seis cursos de escolaridad y todos ellos han de recorrer curso o curso su proceso de desarrollo, ¿podré yo cada curso orientarles y dirigirles en su quehacer, ora actuando sobre los que están

en 1.º, ya los que están en 2.º, y así hasta los que están en el 6.º?

— En el supuesto de que haga tres grupos con ellos y establezca ciclos bienales para que cada dos años pueda repetir con un grado lo que hice anteriormente con el superior inmediato, ¿tendré que disponer de tres programas para manejarlos alternativamente?

— Y, cuando globalice dos, tres o cuatro cursos o distintos sectores, como se ha indicado en los ejemplos sobre unidades didácticas, ¿tendré que distinguir en el programa lo que es actividad docente mía de lo que es actividad de aprendizaje de los alumnos?

La contestación a todo ello estimamos que está en lo que quiere expresar el siguiente gráfico:



El maestro, no nos cansamos de repetirlo, ha de tener como principal norma una actuación diversificada y alternante. Para ello, necesita, en primer lugar, unos esquemas prácticos y eficaces sobre lo que ha de hacer cada semana ante cada grupo o grado, independientemente de las actividades que dirija y de las que proponga para su realización autónoma, de acuerdo con los objetivos que pretenda alcanzar en ese tiempo y con el horario a la vista.

Conviene, además, tener en cuenta:

a) Las actividades dirigidas pueden ser anteriores a sus explicaciones, dentro de un método inductivo-activo, o posteriores, a título explicativo-deductivas. En medio, todas las aclaraciones precisas, que por eso es un trabajo dirigido, y al final, corrección de errores.

b) Las autónomas comprenderán todos aquellos ejercicios que el escolar pueda efectuar solo o con la mínima intervención del maestro; si, además, el alumno dispone de instrumentos de consulta o autocorrectivos, tanto mejor.

c) Para las actividades autónomas debe preverse el doble de tiempo en su

realización que del que se disponga para las dirigidas.

d) Unas y otras tienen que estar seriadas por orden progresivo de dificultad, formando bloques para cada materia y para cada curso de escolaridad.

e) Si se pueden hacer con ellas unidades semanales y trimestrales será mucho mejor. Deben procurarse para cada curso y cada materia unas 32 unidades de sentido o trabajo. Para la lectura, escritura y cálculo matemático ello no es tan imprescindible, puesto que esos instrumentos exigen un tratamiento lineal y sistemático cuyo tiempo de aprendizaje es menos previsible.

A modo de síntesis, y como ejemplo de todo lo dicho, veamos a continuación la programación semanal de la lectura, la escritura, la matemática y las unidades didácticas. Para la formación religiosa y educación cívico-social puede servir de ejemplo el programa de estas últimas.

Los juegos, deportes, educación física y expresión artística, que han sido previstos en el horario como ejercicios de realización colectiva, puede el maestro programarlos de modo más libre y ocasional.

| Grados | Esquema del maestro | Cursos | Actividades dirigidas | Actividades autónomas |
|-----------------|--|---|--|--|
| 1. ^o | <p>Iniciación a la lectura (prelectura).</p> <p>Examen individual para ver el nivel de lectura de los escolares y fijar el punto de partida.</p> | <p>1.^o</p> <p>2.^o</p> | <p>Comparación de líneas de distintas formas y tamaños, Idem. de figuras muy estilizadas para apreciar posiciones. Distinción de signos gráficos similares o parecidos a las letras.</p> <p>Lectura individual con comentarios interpretativos a base del texto propuesto. Corrección de vicios de entonación o pronunciación.</p> | <p>Juegos de prelectura.</p> <p>Ordenación de figuras por su tamaño, forma, etc.</p> <p>Reconocimiento de signos gráficos similares y diferentes.</p> <p>Apreciación de letras iguales en textos de letra mayúscula impresa.</p> <p>Tachado en fichas de círculos y semicírculos.</p> <p>Ejercicios de lectura-repaso sobre los párrafos leídos con el maestro.</p> <p>Observación de los grabados que acompañan al texto de la lectura.</p> <p>Realización de órdenes o respuestas a preguntas escritas.</p> <p>Colección de palabras que empiecen por la misma letra o sílaba.</p> |
| 2. ^o | <p>Comprobación de que los alumnos poseen una lectura más o menos corriente y expresiva, y que están en condiciones de hacer una lectura silenciosa.</p> | 3. ^o - 4. ^o | <p>Lectura para apreciar las pausas que deben hacerse en el punto y en la coma. Preguntas interpretativas sobre el sentido literal de lo leído.</p> | <p>Lectura silenciosa sobre algún cuento o historia apropiados.</p> <p>Contestar por escrito a preguntas hechas también por escrito sobre grabados u objetos que tienen a la vista.</p> <p>Completar textos en los que hay frases incompletas.</p> <p>Ordenación alfabética de vocablos.</p> |
| 3. ^o | | 5. ^o - 6. ^o | | <p>Lectura informativa sobre motivos implicados en las unidades didácticas de la semana.</p> <p>Empleo del diccionario para comprender el significado de palabras poco usuales.</p> <p>Lectura-repaso de nociones adquiridas en cursos anteriores sobre el nombre, sus clases y accidentes.</p> <p>Lectura silenciosa sobre hechos históricos, composiciones poéticas o viajes y países.</p> |

| Grados | Esquema del maestro | Cursos | Actividades dirigidas | Actividades autónomas |
|-----------------|---|-----------------------------------|--|--|
| 1. ^o | Examen individual para ver el nivel aptitudinal de los escolares. | 1. ^o | Ejercicios de pre-escritura. Facilidad manual para seguir con el lápiz o bolígrafo una línea o contorno. Dibujo de figuras fáciles; cruces, cuadrados, círculos etc. | Recorrer con el lápiz o bolígrafo líneas de puntos o figuras. Pasar con el lápiz por caminos o laberintos encajados entre líneas. Copia o reproducción de semicírculos, líneas sinuosas, etc. Calcar figuras o dibujos muy estilizados. |
| | Ejercicios previos para apreciar la cursividad en la escritura. | 2. ^o | Dictado de nombres propios y comunes. Autodictados dado el objeto o su figura. Escritura de frases cortas que se recuerdan de memoria. | Copia frases y párrafos cortos dados en cursiva. Traducción de la letra impresa a la manuscrita. Copia de listas de nombres distinguiendo los de personas, animales o cosas. Completar por escrito frases en las que falta un verbo u otra palabra de fácil adivinación. |
| 2. ^o | Comprobación del nivel caligráfico y ortográfico de los alumnos. Facilidad para redactar. | 3. ^o y 4. ^o | Dictado sobre ortografía de las mayúsculas en los distintos casos en que se emplea esta ortografía correctiva. Separación de las palabras cuando acaba el renglón. | Copia caligráfica de párrafos a base de 20 ó 30 palabras. Idem, de frases en las que entren palabras con dificultades ortográficas sobre la b y la v. Rotulación de vocablos que sirven de título a los ejercicios. Completar frases escritas en las que se atribuye una letra dudosa. |
| 3. ^o | Averiguar el punto de partida para una enseñanza correctiva de la ortografía. | 5. ^o y 6. ^o | Dictado de un párrafo con fines de comprobación objetiva del nivel ortográfico. Hacer una redacción dirigida, distinguiendo partes esenciales en ella. | Hacer una lista de todos los objetos que hay en la clase. Idem, una descripción sencilla de ella por escrito. Explicar por escrito y con auxilio del diccionario vocablos poco usuales. Hacer un cuadro sinóptico de las distintas partes de la oración. Análisis por escrito de frases distinguiendo los elementos principales de ellas. Completar frases en las que falten sujetos o predicados verbales. |

| Grados | Esquema del maestro | Cursos | Actividades dirigidas | Actividades autónomas |
|-----------------|--|----------------------------------|--|--|
| 1. ^o | Apreciación de conjuntos; distinción de los elementos de un conjunto. | 1. ^o | Observación de las cosas que tiene el niño a su alcance. Idea del más y del menos. Idem. del mucho y del poco. Idem. del conjunto y del elemento. | Que los escolares formen conjuntos sirviéndose de semillas, botones, palillos, etc. Descomposición de conjuntos de unidades y pares de elementos. Distinción de los elementos de un conjunto por su forma, tamaño o color. Tachado de letras iguales en un renglón para distinguir elementos idénticos. |
| | Apreciación numérica de los elementos que integran conjuntos de hasta 10 elementos. | 2. ^o | Formación de decenas añadiendo 4, 3, 2 y 1 elementos. Representación gráfica de los 10 elementos de un conjunto. Identificación de las nueve cifras significativas y conjuntos equivalentes. | Con puntos, rayas o circuitos agrupar conjuntos gráficamente de 10 en 10. Dados varios conjuntos de 20, 30, 40... elementos, adjudicarles su número de cifras. Escribir cantidades ascendentes o descendentes, teniendo como límite el 50. Realizar sencillas operaciones (concretizadas en dibujos) de adición y de sustracción. |
| 2. ^o | Nomenclatura del sistema decimal de numeración. Valor absoluto y relativo de las cifras. | 3. ^o -4. ^o | Realizar con el franelógrafo o en el encerado descomposiciones de cantidades en unidades y decenas. Comprobar que cambia el valor de las cifras según el lugar que ocupen. Multiplicación de unidades por decenas. | Escritura de cantidades hasta el millar, traduciendo los números por palabras y viceversa. Descomposición escrita de una cantidad en unidades, decenas, centenas y millares. Sencillas operaciones de suma, resta, multiplicación y división sin que en los datos o resultados se pase del millar. |
| 3. ^o | Los números decimales; multiplicación y división por la unidad seguida de ceros. La coma de los decimales. | 5. ^o -6. ^o | Demostrar que si dividiendo y divisor se multiplican por un mismo número, el cociente no varía. Aplicación de esta propiedad a la división de decimales. | Lectura y escritura de cantidades empleando ora palabras, ora cifras hasta con seis guarismos. Operaciones de multiplicar y dividir enteros y decimales. Problemas en que se necesita aplicar la teoría matemática conocida. Operaciones con decimales (multiplicación y división) que consisten solamente en variar el lugar de la coma. |

| Grados | Esquema del maestro | Cursos | Actividades dirigidas | Actividades autónomas |
|-----------|--|-----------|---|--|
| 1.º y 2.º | La familia; componentes. La vivienda sus clases. La localidad: clases de pueblos y autoridades. La vida del hombre primitivo. | 1.º a 4.º | Conversación sobre la familia; relaciones entre parientes. La vivienda y distinción de sus partes; utilización de ellas. Nuestro pueblo o localidad; sus principales calles y autoridades. Vida de las gentes. Relato histórico sobre la vida del hombre primitivo; cavernas. | Dado nuestro nombre y apellidos escribir el del padre y de la madre con su primer apellido (1.º) Vocabulario sobre nombres propios de personas (2.º) Escribir los nombres de las principales autoridades del pueblo (3.º) Dibujo esquemático del plano del pueblo (4.º) Observación de grabados donde haya personas de distintas edades y señalar en ellas de modo fácil mayores y menores (1.º) Relación escrita de las principales calles del pueblo (2.º) Formación de frases escritas sobre las habitaciones de la casa y de lo que se hace en ellas (3.º) Hacer el árbol genealógico de la familia hasta los abuelos (4.º) |
| 2.º y 3.º | La vivienda del hombre; tipos de viviendas según las regiones. El medio en que vivimos; defensa contra él Las regiones naturales de España. su localización y descripción. Coordenadas geográficas; zonas terrestres. | 3.º a 6.º | Sucinta descripción sobre la vida del hombre en las diferentes zonas terrestres. La habitación y el vestido como defensa contra el clima. Determinación ante el mapa de las zonas terrestres. Idem. en el de España de las regiones naturales. | Dibujo del croquis de una vivienda con sus habitaciones (3.º) Vocabulario escrito sobre los diferentes climas (4.º) Determinación gráfica en un mapa que sólo tiene el contorno de las distintas regiones de España (5.º) Dibujo de un mapa mundo distinguiendo las zonas terrestres (4.º) Vocabulario escrito sobre regiones y provincias de España (3.º) Dibujo de figuras humanas vestidas según las zonas terrestres (4.º) Aprendizaje de las regiones y provincias españolas (5.º) Ejercicio de redacción sobre la vida del hombre en las regiones polares (6.º) |
| 4.º | El cuerpo humano; partes órganos y sentidos. La locomoción en los animales cuadrúpedos, aves, reptiles y peces. Insectos y gusanos. | 5.º y 6.º | Estudio del cuerpo humano en su conjunto mediante el hombre eclástico: Distinción global de órganos y tejidos. Estudio anatómico mediante grabados de los cuadrúpedos, aves, reptiles y peces. Insectos. | Dibujo del cuerpo humano distinguiendo partes y órganos Vocabulario escrito sobre el aparato digestivo y circulatorio. Vocabulario escrito sobre las enfermedades del hombre. Dibujo de los animales cuadrúpedos, aves, reptiles peces, insectos y gusanos, señalando sus partes principales. Redacción comparativa sobre la vida del hombre y la de los animales. |

4. Dificultad del programa propuesto

A pesar de habernos esforzado en exponer con la mayor claridad posible toda la problemática y ejemplos del programa para la escuela de maestro único, no se nos oculta la gran dificultad que encontrará para ello un maestro novel. En cambio, para los maestros experimentados, que ya cuentan con una serie considerable de recursos, que disponen de otros programas y variados textos, que ellos mismos se han fabricado los instrumentos didácticos precisos (fichas, colecciones de dibujos instructivos, series de ejercicios y problemas, etc.), la situación es más fácil, sobre todo si se tiene en cuenta, como puede desprenderse de los ejemplos propuestos, que el programa más práctico y más funcional de este tipo de escuela se reduce esencialmente a catalogar:

- De un lado, actividades dirigidas.
- De otro, actividades de realización autónoma.

Las primeras tienen que ser sintéticas, globales y únicamente las precisas. Diferentes siempre a las que se propongan para grupos escolares o colegios nacionales.

Las segundas no pueden variar ni en cantidad ni en profundidad, como ya se ha dicho, de las mismas que se proponen en el colegio nacional más completo, porque, entonces, darán como resultado en el escolar de la unitaria una formación diferente y deficiente, y esto es inadmisibles por principio. Pueden, por lo tanto, formularse a la vista del programa de la escuela más completa con sólo tener en cuenta que han de poseer esa cualidad de autonomía, y, si no la tuvieran, transformarlas. Y deben constituir una serie progresiva en dificultad cuyo tiempo de realización sea, por lo menos, el doble de las dirigidas.

Más aún, si se quiere, se pueden catalogar por su finalidad autoinstructiva, aplicativa, recapitulativa, nocional, activa, general o particular y otros muchos criterios más.

| | |
|----------|--|
| X | El aprendizaje individualizado, autónomo y autocorrectivo |
|----------|--|

1. El aprendizaje en contraposición 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 pa-

rece 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.

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 **M** hay que comenzar por **E**

En el aprendizaje, también de modo fundamental, tenemos:



S = Situación, estímulo, problema.
R₁ = Respuesta, reacción, solución.
R₂ = Refuerzo, comprobación, control.

$\boxed{R_1}$ puede tomar una de estas tres formas

| | |
|---|-----------------------|
| } | \boxed{a} = acierto |
| | \boxed{e} = error |
| | \boxed{o} = omisión |

\boxed{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 $\boxed{R_1} = \boxed{a}$ no hace falta la intervención del maestro si éste dispone de un instrumento autocorrectivo, y al comprobarlo se traduce en $\boxed{R_2}$. El alumno hizo posible el **auto-aprendizaje**.

Si contesta con \boxed{e} , ante el instrumento autocorrectivo lo transforma en \boxed{a} , con lo cual también se produce $\boxed{R_2}$.

Sólo en el caso en que se produzca \boxed{o} (inhibición) podemos pensar en alguna insuficiencia o anomalía por parte del alumno o en la necesidad de presentar un nuevo \boxed{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 \boxed{S} \boxed{S} adecuados, dejándole más libre durante la clase para resolver las consultas o problemas que cada alumno presente individualmente.

2. El aprendizaje individualizado

No hay lugar aquí para destacar las excepciones 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 mayor 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 Dotrens 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) Correivas o de comprobación.

El papel de estas últimas puede desempeñarlo 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.

MODELOS DE FICHAS PARA LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Lenguaje para los cursos 1.º y 2.º

PROPOSITIVA



El hijo pequeño de la yegua se llama.....



El hijo pequeño de la vaca se llama



El hijo pequeño de la oveja se llama

CONSULTIVA



El hijo de algunos animales toma un nombre distinto a ellos: como niño con relación a hombre y mujer.

El hijo de la yegua se llama potro.

El de la vaca se llama ternero.

El de la oveja, cordero.



CORRECTIVA



El hijo pequeño de la yegua se llama potro.



El hijo pequeño de la vaca se llama ternero



El hijo pequeño de la oveja se llama cordero,

Matemáticas para los cursos 1.º y 2.º

PROPOSITIVA



A una cartilla vieja de 18 páginas, sólo le quedan:

1 ... 4 ... 5 ... 7 ... 11 ... 13... 18

Las páginas que le faltan son:

¿Cuántas páginas le quedan?

¿Cuántas páginas le faltan?

CONSULTIVA



Los libros, cartillas y cuadernos se cuentan por páginas. A cada hoja corresponden dos páginas. Las páginas de una cartilla, son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18.

Aquí hay 7 páginas diferentes: 1, 4, 5, 7, 11, 13 y 18. Los números que faltan son: 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, y 17.

CORRECTIVA



A una cartilla vieja de 18 páginas, sólo le quedan las:

1... 4... 5... 7... 11... 13... 18

Las páginas que le faltan son:

2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16 y 17.

¿Cuántas páginas le quedan? 7

¿Cuántas páginas le faltan? 11.

Lenguaje para los cursos 3.º y 4.º

| PROPOSITIVA | CONSULTIVA | CORRECTIVA |
|---|--|--|
|  <p>El hombre habla Hombre El asno asno La gallina gallina El perro perro El toro toro El león león</p> <p>Hombre, asno, gallina, perro, toro y león son,</p> <p>Hablar, rebuznar, cacarear, ladrar, mugir, rugir son</p> |  <p>El hombre se comunica con sus semejantes por medio de la palabra; el hablar es su lenguaje natural.</p> <p>Los animales tienen también su forma de expresarse. Así:</p> <p>El asno rebuzna. El perro ladra. La gallina cacarea. El mulo relincha. El toro muge. El león ruge. El cerdo gruñe. El gato maulla.</p> |  <p>El hombre habla Hombre El asno rebuzna asno La gallina cacarea gallina El perro ladra perro El toro muge toro El león ruge león</p> <p>Hombre, asno, gallina, perro, toro león son nombres</p> <p>Hablar, rebuznar, cacarear, ladrar, mugir, rugir son verbos.</p> |

Matemáticas para los cursos 3.º y 4.º

| PROPOSITIVA | CONSULTIVA | CORRECTIVA |
|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">Tres aviones corren a distinta velocidad</p>  <p>1.º 550 Km. h. 2.º 470 Km. h. 3.º 390 Km. h. El 1.º recorre en 10 horas Km. El 2.º recorre en 5 horas Km. El 3.º recorre en 16 horas Km. ¿Cuánto recorre cada uno en ocho horas?</p> <p>1.ºKm. 2.ºKm. 3.ºKm. El 1.º tarda en recorrer 1.100 Km. h. El 2.º tarda en recorrer 1.410 Km. h. El 3.º tarda en recorrer 1.950 Km. h.</p> | <p>La velocidad de un móvil se mide por el espacio recorrido en un determinado tiempo: metros por cada segundo, Kilómetros por hora, etc. Si decimos que un avión recorre 550 Km por hora, en dos horas recorrerá $550 \times 2 = 1100$ Para averiguar el espacio recorrido en un tiempo se multiplican los Kms. recorridos en una hora por el número de estas. Para averiguar el tiempo, se dividen los Kms. recorridos por la velocidad. Para averiguar la velocidad se divide el espacio por el tiempo.</p>  | <p style="text-align: center;">Tres aviones corren a distinta velocidad</p>  <p>1.º 550 Km. h. 2.º 470 Km. h. 3.º 390 Km. h. El 1.º recorre en 10 horas 5.500 Km. El 2.º recorre en 5 horas 2.350 Km. El 3.º recorre en 16 horas 6.240 Km. ¿Cuánto recorre cada uno en 8 horas?</p> <p>4.400 Km. 2.º 3.760 Km. 3.º 3120 El 1.º tarda en recorrer 1.100 Km. 2 h. El 2.º tarda en recorrer 1.410 Km. 3 h. El 3.º tarda en recorrer 1.950 Km. 5 h.</p> |

Unidades didácticas para los cursos 3.º y 4.º

| PROPOSITIVA | CONSULTIVA | CORRECTIVA |
|--|--|---|
| <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">  <p>El caballo pertenece al reino</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p>La calabaza pertenece al reino</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">  <p>El cuarzo pertenece al reino</p> </div> </div> <p style="margin-top: 20px;">Los tres reinos de la Naturaleza son: Otro mineral es la</p> <p>Otro vegetal es el</p> <p>Otro animal es el</p> <p>..... y</p> | <p>En la naturaleza hay tres reinos:</p> <p>Los animales se mueven por sí solos y tienen sentidos como el hombre.</p> <p>Los vegetales tienen vida como los animales, pero no tienen sentidos.</p> <p>Los minerales no tienen vida.</p> <p>Ejemplos de animales: perro, gato, león, caballo.</p> <p>Ejemplos de vegetales: manzana, olivo, rosa, higuera, calabaza.</p> <p>Ejemplos de minerales: roca, cuarzo, galena, pirita.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; margin-top: 10px;">  <p>Animal</p>  <p>Vegetal</p>  <p>Mineral</p> </div> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">  <p>El caballo pertenece al reino animal,</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p>La calabaza pertenece al reino vegetal,</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">  <p>El cuarzo pertenece al reino mineral,</p> </div> </div> <p style="margin-top: 20px;">Los tres reinos de la Naturaleza son: animal, vegetal y mineral, Otro animal es el perro, Otro vegetal es el olivo, Otro mineral es la galena,</p> |

Unidades didácticas para los cursos 5.º y 6.º

| PROPOSITIVA | CONSULTIVA | CORRECTIVA |
|--|--|--|
| <p>Tenemos 30.000 ptas. para ir de Madrid a Barcelona, Sevilla o Valencia. Somos 19 alumnos y el Profesor. El Km. cuesta 1,25 ptas. por persona y la estancia en el hotel 70 pesetas por persona. Estaremos 5 días fuera de casa. Deseamos saber:</p> <p>Si vamos a Barcelona ¿cuánto dinero nos faltará?</p> <p>Si vamos a Valencia ¿cuánto dinero nos sobrará?</p> <p>Si vamos a Sevilla, ¿tendremos suficiente dinero.</p> <p>Si vamos a Barcelona atravesaremos la cordillera y el río..... y pasaremos por los pueblos o capitales.....</p> <p>.....</p> <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: auto;"/> <p style="text-align: center;">Hacer igual para Valencia y Sevilla.</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p style="text-align: center;">Distancias: A Barcelona ... 639 Kms.</p> <p>A Sevilla ... 542 Kms. A Valencia... 350 Kms.</p> <p>Monumentos:</p> <p>Barcelona: Templo de la Sagrada Familia, Monumento a Colón.</p> <p>de Dos Aguas. Valencia: Torre del Miguelete, Palacio Sevilla: Torre del Oro. La Giralda.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">  </div> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">  <p>Para ir de Madrid a Barcelona nos faltan 8.950 ptas. Atravesaremos la cordillera Ibérica y el río Ebro, pasando por Guadalajara, Calatayud, Zaragoza y Lérida.</p> </div> <div style="width: 45%;">  <p>Para ir a Valencia nos sobran 5.500 pesetas. Atravesaremos la cordillera Ibérica y el río Júcar, pasando por los pueblos de Tarancón y Requena.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">  <p>Para ir a Sevilla nos faltan 4.100 pesetas. Atravesaremos las cordilleras de los Montes de Toledo y Sierra Morena, y los ríos Tajo, Guadiana y Guadalquivir, pasando por los pueblos de Manzanares, Valdepeñas Bailén Andújar, Córdoba, Ecija y Carmona.</p> </div> </div> |

3. El trabajo autónomo y la autocorrección

Una alusión más o menos amplia a la autonomía del aprendizaje es obligada aquí, aspecto que está muy vinculado a la individualización ya tratada, 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.

Tanto en uno como en otro sistema se ha venido a comprobar que la introducción de tales técnicas no se puede efectuar de modo pleno hasta los cursos superiores y siempre tratando de modo independiente el sector llamado de instrumentación.

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

tests 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 después 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.

Resumiendo todo lo dicho hasta aquí, vamos a recurrir al juicio de W. Schneider, que 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 (individualización).
- Participación activa (activismo).
- Control directo de los resultados (autocorrección).
- Mínimo riesgo de error (dificultad progresiva).

Son principios, claro está, de la «instrucción programada», pero que son tan evidentes que pueden aplicarse siempre en todo tipo de escuela o forma de enseñanza sin temor al fracaso.

XI

El aislamiento del maestro y la escasez de estímulos para permanecer mucho tiempo al frente de la unitaria

Salvo rarísimos casos en que la unitaria pervive, por las circunstancias que al principio mencionábamos, en ambientes más o menos urbanos como forma residual del escuela, lo natural es que la encontremos en localidades de escasísima población, ya que en cuanto haya alumnado para dos o más clases las escuelas han de estar graduadas o agrupadas. Hasta el punto de que allí donde persisten dos escuelas unitarias, una de niños y otra de niñas, del mismo modo que cuando sólo se cuenta con una población escolar de ambos sexos en número menor de 30 se autoriza la coeducación y la

unitaria es mixta, no comprendemos por qué no se extiende el principio y se constituye la «escuela dual mixta». Los reparos de orden moral que pudieran imputarse a tal medida tienen aquí casi el mismo carácter imperioso que cuando sólo puede haber una escuela para niños y niñas conjuntamente.

Mas, independientemente de ello, lo cierto es que el maestro o la maestra de la escuela unitaria viven aislados, en ruralidades inhóspitas, donde muchas veces no existe ni médico, ni sacerdote, ni ninguna otra persona con quien poder compartir culturalmente las espaciosas horas

con que el tiempo transcurre en estos lugares. Entonces se produce uno de estos dos fenómenos:

- El maestro o la maestra se mimetiza con el ambiente, se deja dominar por él y allí permanece hasta que los hijos le hacen partir hacia otros pueblos de más posibilidades para su educación. (Este es el mejor de los casos.)
- El maestro o la maestra no pueden vencer tal soledad y aprovechan todos los permisos posibles para no estar allí, hasta lograr en un concurso otra escuela que resida en un pueblo de mayor importancia. (Este es el caso más corriente.)

Difícilmente, a no ser que entrecruce lazos familiares con los nativos o vecinos del lugar, el segundo caso se produce siempre al año, a los dos o, como máximo, a los tres.

¿Qué remedios pudieran buscarse a este problema del continuo cambio de maestro que sufren estas escuelas?

Están todos pensados pero pocas veces llevados a la práctica. El caso de las ventajitas que

ofrecen algunos consejos escolares de protección, como el Instituto de Colonización, por ejemplo, es poco frecuente.

Las comunidades rurales, los Ayuntamientos, las familias, tenían que pensar en «ligar» de muy diversas formas el maestro a la localidad donde está la escuela unitaria.

La política escolar, por su parte, el Estado, debería proporcionar incentivos poderosos, económicos, administrativos, de todo orden, con el fin de lograr la mayor permanencia del maestro en estas escuelas. Y, aparte de canalizar en estos pequeños núcleos culturales, a través de la escuela, todo lo relativo a campañas de alfabetización, extensión cultural, aulas de lectura, teleclubs, campañas sanitarias, capacitación agraria, etc., los maestros de unitarias debieran gozar del máximo de facilidades para realizar viajes periódicos, vacaciones largas trienales, cursillos periódicos de perfeccionamiento, centros de colaboración específicos, recibir con asiduidad boletines, circulares, etc., con la intención de mantener vivo su estímulo y constante superación, contrarrestando así la apatía y el desánimo que en tales ambientes naturalmente se sufren.

XII

Formación profesional del maestro de unitarias

1. Soluciones precarias

En el nuestro, como en otros muchos países, ante la penuria insalvable de los maestros de unitaria, se ha recurrido a diversas medidas que hay que reconocer son precarias:

— Cuando faltan profesionales de la enseñanza o los que hay no quieren servir, por sus muchas incomodidades, este tipo de escuelas, es corriente recurrir a convertirlas en «escuelas de temporada» y a los «maestros volantes». Es un mal menor que se hace a dichas comunidades, que desearían escuelas permanentes y maestros fijos.

— Otras veces, a falta de maestros, se nombran «personas idóneas» y mal que bien atienden la escuela todo el tiempo que es preciso, porque en esta profesión improvisada les va mejor que en la propia. También es otro mal menor que puede paliarse con el sometimiento permanente a una tutoría ejercida por el maestro nacional más próximo.

— Si la penuria de estos maestros no se pue-

de vencer de otro modo hay que pensar, como ya está en marcha en algunos países, en la posibilidad de establecer un plan de formación de maestros colateral al general, pero con las características propias de los grados llamados «cortos». No es una solución ideal, pero, dentro de las precarias, parece sin duda, la menos mala. Y la calificamos de mala aún porque estas escuelas, que ofrecen, como hemos visto, mayores dificultades para su organización y funcionamiento, naturalmente requieren también en el maestro que las regente una mejor preparación profesional y no lo contrario.

2. Formación especializada

Si para el desempeño de clases tales como los parvularios, las de deficientes, las de los cursos 7.º y 8.º, etc., es claro que el maestro necesita de una especialización, no creemos que lo merezca menos por su mayor dificultad y problemática peculiar el de la escuela unitaria.

Precisamente por no haber sido nunca objeto de un tratamiento particular desde la misma Normal, como particular es su función, esta clase de maestros es, por lo que parece, milagroso que hayan cumplido bien su importante cometido, y es forzoso pensar que, si buenos en general han sido los resultados alcanzados, cuánto mucho mejores no los hubieran sido de haberseles dispensado la atención que precisaron y merecieron en todo tiempo.

Mas ya que todavía no se ha hecho, y mientras exista el porcentaje tan elevado de estas escuelas que señalábamos al principio de este trabajo, que no pueden desaparecer hasta tanto no desaparezcan las circunstancias que las hacen insustituibles, las Escuelas Normales debieran incluir en su currículo de materias de estudio un cursillo especial dedicado a los problemas funcionales, técnicos y prácticos que presentan las escuelas de maestro único.

A título meramente indicativo, el temario especial que pudiera ser objeto de estudio en dicho curso monográfico comprendería, cuando menos, los siguientes puntos:

Curso para la especialización de maestros de unitarias

1. Caracterización general de la escuela de maestro único.
2. La ecosociología de la escuela de maestro único.
3. La escuela de maestro único en la vida socio-cultural de la comunidad.
4. Tipos de escuelas de maestro único, según el ambiente.
5. Características de la escuela de maestro único residual y suburbial.
6. Escuela de maestro único enclavada en medios rurales.
7. Las escuelas unitarias y las mixtas.
8. La clasificación de los alumnos en la escuela de maestro único.
9. El agrupamiento de los escolares en la escuela de maestro único.
10. La graduación de la enseñanza en la escuela de maestro único.
11. Grupos y secciones permanentes y temporales en la escuela de maestro único.
12. Medidas para estimular la cohesión social de grupos y secciones.
13. Periodización de la enseñanza en la escuela de maestro único.

14. El problema del horario en la escuela de maestro único.
15. La sucesión de tareas en la sesión, la jornada y en la semana, en la escuela de maestro único.
16. El programa en la escuela de maestro único.
17. La estructuración de las actividades en la escuela de maestro único.
18. La clase general y el trabajo por grupos en la escuela de maestro único.
19. Modalidades del trabajo en la escuela de maestro único.
20. La enseñanza individual y colectiva en las escuelas de maestro único.
21. La enseñanza simultánea y sucesiva en la escuela de maestro único.
22. La individualización de la enseñanza.
23. El trabajo autónomo del niño.
24. Posibilidad y características del trabajo por equipos en la escuela de maestro único.
25. El método de proyectos y su utilización en la escuela de maestro único.
26. Exigencias pedagógicas y ambientales del trabajo en la escuela de maestro único.
27. Preparación del trabajo en las escuelas de maestro único.
28. La disciplina en la escuela de maestro único.
29. La comprobación del trabajo escolar en la escuela de maestro único.
30. Las promociones en la escuela de un solo maestro.
31. La dirección y supervisión en la escuela de maestro único.
32. Campos agrícolas escolares en este tipo de escuelas.
33. Modalidades de cotos escolares, especialmente adaptados a la escuela de maestro único.
34. La escuela de un solo maestro en sus relaciones con las familias de los escolares.
35. El problema del perfeccionamiento de los maestros de escuelas unitarias y mixtas.
36. La transformación de escuelas de maestro único en escuelas de varios maestros.
37. La agrupación y concentración de escuelas.
38. El transporte y el comedor escolar como medios para mejorar la enseñanza.
39. Las escuelas-hogar.
40. Escuela y comunidad; desarrollo cultural, económico.

Conclusión

La escuela de maestro único, como cualquier otro tipo de institución social, no puede sustraerse a la ley general de nacer, desarrollarse y tener que transformarse o evolucionar para supervivir a través del tiempo.

Mientras tenga que existir como tal tiene que estar en pleno proceso de perfeccionamiento continuado, y esta es la idea general que nos ha movido a lo largo de este trabajo.

Pero el hecho evidente es que, a medida que desaparecen las comunidades rurales minúsculas o se desarrollan los medios de comunicación,

aun en los lugares más inhóspitos, la escuela unitaria, como forma primaria de institución docente, tiene que dejar paso, y de hecho lo está dejando, a otros tipos de escuelas que satisfacen mejor las exigencias de una escolaridad obligatoria más larga y de una elevación de nivel cultural y educativo de los ciudadanos.

Lo único que es de desear es que las instituciones educativas que sustituyan a la escuela de maestro único alcancen un florecimiento y unos frutos tan buenos o mejores, como indudablemente los consiguió la escuela unitaria en su época de mayor esplendor y vigencia.



Anexos

ANEXO NUM. 1

Acuerdos internacionales sobre la escuela de maestro único

«Que para permitir que las escuelas rurales den a los niños toda la educación a que tienen derecho se limite estrictamente el número máximo de los alumnos que deben admitirse en las escuelas unitarias.»

(Oficina Internacional de Educación de Ginebra, 1936.)

«Reconociendo que la escuela primaria, en la que un maestro único se ocupa de los niños de todas las edades, presenta a éste grandes dificultades de orden técnico, hay interés, sin embargo, en recurrir a este sistema dondequiera que él pueda contribuir a la generalización de la enseñanza obligatoria.»

(Oficina Internacional de Educación de Ginebra, 1951.)

«Que se establezcan escuelas de uno o dos maestros, en zonas del país en donde haya una gran dispersión de población escolar, a fin de asegurar a los niños que a ellas asistan una educación primaria completa. Los maestros de estas escuelas deben tener una preparación adecuada y gozar de una remuneración especial.»

(Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1956.)

«Que en los lugares donde la población escolar no justifique la existencia de varios maes-

tros, cada uno con grado distinto a su cargo, se establezcan escuelas unitarias.»

(Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1958.)

«Todo niño tiene derecho a una enseñanza completa durante el período de escolaridad obligatoria. Para realizar este ideal, las comunidades pequeñas se beneficiarán adoptando el sistema de la escuela primaria completa de maestro único, según el ejemplo de numerosos países evolucionados, gracias a este sistema y a la cooperación de los mismos alumnos, el maestro puede desarrollar el plan de estudios de la totalidad de las clases que comprende esta etapa de la enseñanza.

«La aplicación de este sistema requiere que el futuro maestro se inicie en su funcionamiento desde la Escuela Normal; si el maestro sabe inspirarse en los principios psicopedagógicos, su escuela puede llegar a ser tan activa y eficaz como aquellas en las que los alumnos se hallan repartidos en distintas clases de acuerdo con su edad y su nivel de instrucción.»

(Oficina Internacional de Educación de Ginebra, 1958.)

«Que se estudie la forma de asignar varios grados a un solo maestro, especialmente en las poblaciones pequeñas, con el objeto de lograr que se ofrezcan oportunidades de escolaridad completa hasta el sexto grado en donde no los haya, cuidando que el máximo de alumnos por maestro sea de 40. Para lograr este objetivo será necesario organizar previamente breves cursos de capacitación para los maestros en servicio, con el fin de adiestrarles en la elaboración y uso de horarios dobles o simultáneos.»

(Organización de Estados Centroamericanos, 1958.)

Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la Unesco y Oficina Internacional de Educación de Ginebra, sobre la Escuela de Maestro único, celebrada en 1961

En esta reunión, en la que se trató del tema de la Escuela de Maestro único, se adoptaron los acuerdos siguientes:

»Considerando la Recomendación núm. 47 de los Ministerios de Instrucción Pública concernientes a las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales, aprobada el 16 de julio de 1959 por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública reunida en su XXI sesión;

»Considerando el artículo 26 de la Declaración universal de los Derechos del Hombre, que proclama que debe proporcionarse a todos una enseñanza primaria gratuita y obligatoria;

»Considerando que es necesario superar las dificultades de todo orden a fin de que los niños de las pequeñas aglomeraciones puedan, sin ser separados de sus familias, tener acceso a la educación en las condiciones equivalentes a aquellas que se hacen para sus camaradas de las localidades más importantes;

»Considerando que, en numerosos países, la institución de las escuelas de maestro único ha facilitado la generalización de la enseñanza obligatoria;

»Considerando que, a pesar de los cambios hechos, en algunos países, en las condiciones de vida de las pequeñas aglomeraciones y la disminución del número de escuelas de maestro único resultado de esta evolución, se cuentan por millones todavía los niños que frecuentan las escuelas primarias de maestro único;

»Considerando que, para estar en condiciones de asegurar a los alumnos el posible paso de una escuela primaria a otra y el acceso a los estudios postprimarios, la escuela de maestro único debe ser «completa», es decir, que debe contar con tantos años de estudios como la escuela primaria de tipo corriente;

»Considerando que es urgente el transformar las escuelas incompletas de maestro único en escuelas completas de maestro único;

»Considerando que la escuela completa de maestro único está llamada a rendir todavía grandes servicios, sobre todo en los países que se preocupan actualmente de organizar su propio sistema de enseñanza primaria obligatoria y cuyos medios de comunicación y de transpor-

tede los que disponen en algunas regiones son todavía insuficientes.

»Considerando que generalmente ha sido concedida poca importancia hasta ahora al estudio de los problemas de todo orden que plantea el buen funcionamiento de las escuelas primarias de maestro único;

»Considerando que, a pesar de las parecidas aspiraciones de los países en los que la situación es muy diferente, deben procurarse diversas soluciones al problema de la organización de la escuela primaria de un solo maestro;

»Se somete a la consideración de los Ministerios de Instrucción Pública de los diferentes países las recomendaciones siguientes:

»EXISTENCIA DE LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO

»1. Cualquiera que sea el carácter, urbano o rural, de su lugar de origen y de su residencia, todo niño que frecuenta una escuela primaria, tanto si se trata de una escuela de varios maestros o de una escuela de maestro único, debe recibir en ella el mínimo de instrucción que le será indispensable, tanto para seguir sus estudios más allá del grado primario como para poder beneficiarse de una formación complementaria, preparándolo para desempeñar sus obligaciones de hombre y de ciudadano.

»2. En la elaboración de planes de extensión de la enseñanza primaria o de generalización de la enseñanza obligatoria, conviene conceder una atención muy especial a la contribución que el sistema de las escuelas completas de maestro único puede aportar para la realización de estos planes.

»3. Allí donde la escuela primaria de maestro único es «incompleta», en el sentido de que el número de años de estudios es inferior a aquel que se ha establecido para las otras escuelas primarias, esp reciso proporcionar a sus alumnos otros medios, teniendo en cuenta las condiciones locales, para completar su instrucción sin dificultad.

»4. Allí donde se estima todavía que la escuela confiada a un solo maestro no puede asegurar más que una parte de la enseñanza del primer grado, una acción de las más intensas debe ser encaminada para convencer a las autoridades escolares y a los docentes: a) Que el analfabetismo ha desaparecido prácticamente de los países en los que un sistema de escuelas completas de un solo maestro ha permitido la escolarización total. b) Que los países que están a la cabeza del desarrollo educativo mundial continúan utilizando este sistema cuando las dificultades de transporte o de financiamien-

to no les permiten agrupar a los alumnos de las pequeñas localidades en escuelas concentradas, con o sin innado. c) Que, a pesar de sus insuficiencias, la escuela completa de maestro único ofrece innegables ventajas sobre el triple plan pedagógico (estudio del medio ambiente, trabajo en grupo y trabajo individual), humano (ambiente familiar, relaciones con los demás y cooperación) y social (extensión de la influencia de la escuela y su contribución para la educación de adultos).

»5. En los países en vía de desarrollo y en las regiones insuficientemente desarrolladas de otros países donde es necesario organizar escuelas de un solo maestro, éstas deberían servir no sólo para la instrucción de los niños, sino también para la educación de los adultos y para la ejecución de los planes de desarrollo económico y social.

»6. Es conveniente que las escuelas incompletas de un solo maestro que existen actualmente, como las que se vayan a crear, sean transformadas lo más pronto posible y según los planes preestablecidos en escuelas completas de maestro único, y hasta en escuelas de dos o varios maestros si las circunstancias lo exigen.

»7. La escuelas completas en las que dos o tres años de estudios están agrupadas bajo la dirección de cada uno de los maestros pueden transformarse en escuelas primarias de tipo corriente.

»8. Si las escuelas incompletas de un solo maestro deben subsistir por razones de orden local, conviene permitir a sus alumnos terminar sus estudios primarios en una escuela regional.

»9. En los países donde por consecuencia de cambios de orden demográfico o en un afán de racionalizar la red escolar existe la tendencia de suprimir las escuelas primarias de un solo maestro sería conveniente que antes de proceder a las reagrupaciones proyectadas se tenga en cuenta los deseos de las poblaciones interesadas, y especialmente de los padres, que desearían conservar una escuela que constituye a menudo su único centro de vida cultural y social.

MEDIDAS DE ORDEN ADMINISTRATIVO

»10. En los países donde la situación demográfica y el modo de vida de las pequeñas comunidades evolucionan rápidamente, será oportuno revisar periódicamente las disposiciones que rigen la escuela de un solo maestro a fin de adaptarlas a las nuevas circunstancias.

»11. Aunque las condiciones exigidas para

la apertura de una escuela de un solo maestro varían considerablemente según los países (número de habitantes, distancia demasiado grande hasta la otra escuela, etc.), las autoridades deberían inspirarse en dos principios esenciales: a) No retrasar la apertura de una escuela en una localidad hasta que la matrícula escolar requiera la presencia de varios maestros; y b) Asegurarse de que las exigencias reglamentarias que condicionan la apertura de una escuela de un solo maestro sean suficientemente flexibles para facilitar en grado máximo la asistencia por todos los niños del país.

»12. Deberían utilizarse todos los medios posibles para romper el aislamiento de la escuela de un solo maestro, tanto en lo que se refiere a, maestro (atención especial de la Inspección, consejos pedagógicos, documentación para la clase, círculos de estudios, relaciones continuas con establecimientos escolares más importantes, etcétera), como en lo que concierne a los alumnos (visitas de médicos escolares, correspondencia interescolar, cooperación escolar, excursiones, intercambios de alumnos, participación en los mismos exámenes de fin de estudios que los alumnos de otras escuelas, etc.).

»13. Es muy conveniente que los servicios de una biblioteca ambulante se extiendan todo lo posible a las escuelas de un solo maestro a fin de satisfacer las necesidades del maestro y de la comunidad como de los alumnos; además las escuelas interesadas deberían obtener la ayuda necesaria para adquirir en propiedad algunas obras de referencia indispensables.

»14. Convendría constituir, en los servicios de la administración superior de la enseñanza del primer grado un órgano consultivo que, con la colaboración de otros ministerios o departamentos y de los representantes de los maestros interesados, se encargase de estudiar, bajo sus diferentes aspectos, los problemas que atañen al funcionamiento de la escuela primaria de un solo maestro.

»15. Tal órgano de consulta y de estudio debería tener especialmente por funciones: a) Proceder a un examen imparcial y objetivo de las ventajas e inconvenientes que presenta la escuela de un solo maestro. b) Examinar por algunos medios cuándo la existencia de dichas escuelas resulte necesaria, por qué medios remediarse sus inconvenientes y de qué manera es posible mejorar su rendimiento. c) Estudiar los aspectos financieros, social, cultural, pedagógico, etcétera, del mantenimiento de las escuelas de este tipo o de su transformación en escuela de varios maestros. d) Planear una acción destinada a estimular a los maestros y a facilitar su trabajo.

MEDIDAS DE ORDEN PEDAGOGICO

»16. El titular de una escuela de un solo maestro tiene que ocuparse de alumnos de edades diferentes que corresponden a varios años de estudios; la matrícula de este tipo de escuela no debería sobrepasar el número de alumnos normalmente confiados a cada maestro en una escuela primaria de varios maestros ; incluso le debería ser inferior.

»17. Ante la imposibilidad en que se encuentra el titular de una escuela de un solo maestro de ocuparse a la vez de todos los alumnos, es preciso constituir grupos lo más homogéneos posible, teniendo en cuenta la edad, las aptitudes y los conocimientos de los niños.

»18. Aunque el papel del alumno-instructor haya perdido importancia en la enseñanza propiamente dicha, el maestro y los niños todavía pueden aprovechar la ayuda indirecta de los alumnos más avanzados, ayuda que, además de constituir un estímulo, facilita la organización general de la clase, la corrección de deberes, los ejercicios de repaso, la dirección de los trabajos prácticos y de los juegos, deportes y actividades al aire libre.

»19. En la escuela primaria de un solo maestro el contenido de los planes de estudios y de programas, así como el número de años de escolaridad, no debería ser inferior a aquél de la escuela primaria de varios maestros, a fin de que los alumnos de uno y de otro tipo de escuela tengan las mismas posibilidades de acceso a los estudios de nivel postprimario.

»20. Puesto que la escuela de un solo maestro se diferencia de la escuela de varios maestros no por las exigencias de los programas, pero sí por la organización interna del trabajo escolar, conviene poner el acento de una manera muy especial en las instrucciones y normas destinadas a las escuelas de un solo maestro, dado que estas últimas se prestan muchísimo mejor que los otros tipos de escuelas a la aplicación de algunos principios psicopedagógicos tales como el trabajo individual y el trabajo de grupo.

»21. Está plenamente justificada la elaboración de guías didácticas destinadas al personal docente de las escuelas de un solo maestro; además, procede estimular a las revistas pedagógicas para que formulen sugerencias que interesen directamente a los titulares de las escuelas de maestro único.

»22. Si es materialmente imposible elaborar manuales especiales para las escuelas de un solo maestro, es importante, sin embargo, poner a la disposición de estas escuelas medios auxi-

liares, audiovisuales, colecciones de ejercicios graduados, fichas de trabajo individual y toda clase de material didáctico adaptado a la enseñanza simultánea.

»23. El edificio de la escuela de un solo maestro debe estar concebido en función de las necesidades propias de este tipo de escuela; a fin de facilitar las actividades simultáneas de diferentes grupos, conviene prever rincones de trabajo o locales suplementarios dispuestos de manera que el maestro pueda asegurar permanentemente la vigilancia del conjunto de sus alumnos, y siempre que sea razonable haría falta poder disponer de un terreno para la práctica de jardinería y cría de pequeños animales.

»24. Las autoridades escolares deben preocuparse de las exigencias especiales que, desde el punto de vista del mobiliario y del material presentan las escuelas de un solo maestro (pupitres, mesas y sillas adecuados para niños de diferentes edades, mayor número de encerados de los que el maestro tiene necesidad, etcétera).

» 25. Los problemas relativos a la escuela de un solo maestro deberían ser objeto de investigaciones de carácter pedagógico, ya que los estudios experimentales correspondientes pueden contribuir al progreso del conocimiento de las técnicas del aprendizaje en general.

PERSONAL DOCENTE

»26. Cualquiera que sea el tipo de establecimiento en el que se forme el personal al que se han de confiar más tarde una escuela de maestro único, la duración y el nivel de sus estudios deben ser los mismos que para sus colegas llamados a ejercer en una escuela de varios maestros; de esa manera, ningún impedimento legal se opondría al traslado del titular de una escuela de maestro único a una escuela rural o urbana de varios maestros, o viceversa.

»27. El estudio de los problemas que se plantean en una escuela de un solo maestro puede ser útil para todos los maestros que hayan de ejercer en una escuela primaria y debe figurar, siempre que sea posible, en el plan de estudios para la formación de maestros de primera enseñanza.

»28. Importa más que los conocimientos teóricos sobre la organización de la enseñanza en la escuela de un solo maestro la posibilidad para el alumno-maestro de practicar la enseñanza en una escuela de este tipo; tal experiencia será de las más valiosas para los futuros maestros de enseñanza primaria sin excepción.

»29. La creación de escuelas-piloto de un solo maestro, adaptadas a las diferentes regiones puede resultar útil para algunos países. tendrán ventajas aquellas escuelas que estén anexas a un establecimiento de formación pedagógica, de manera que puedan servir a la vez de escuelas de aplicación para los alumnos-maestros y de centros de perfeccionamiento para los maestros en ejercicio.

»30. Dado el aislamiento, el perfeccionamiento de los titulares de una escuela de un solo maestro tiene más necesidad todavía de sus colegas de las escuelas de varios maestros; convendría darles la ocasión de seguir cursos de vacaciones, cursos por correspondencia, cursos por radio, conferencias pedagógicas de circunscripción y facilitarles los servicios de una biblioteca ambulante.

»31. En los países donde los titulares de las escuelas de un solo maestro han recibido una formación de nivel inferior a la de los otros maestros de enseñanza primaria las medidas que se tomen en favor de su perfeccionamiento deben tender a situarlos sobre un plano de igualdad con sus colegas, con objeto de poner fin a las diferencias que puedan existir en las condiciones de nombramientos, remuneración, traslado, etc.

»32. Dadas las dificultades de su tarea y las mayores responsabilidades que le incumben, deben mejorarse todo lo posible las condiciones de trabajo de los titulares de la escuela de un solo maestro; tales maestros deberían beneficiarse de una ayuda razonable en lo que se refiere al alojamiento, prestaciones médicas y reembolso de los gastos de viajes necesarios; hay que considerar también la posibilidad de otorgarles una prima o subvención esencial, como se hace ya en determinados países.

COLABORACION INTERNACIONAL

33. Es muy deseable que los especialistas o los docentes que posean una gran experiencia sobre la organización de las escuelas completas de un solo maestro, sean invitadas a ayudar a los países donde este sistema, todavía no muy conocido, pueden contribuir a resolver el problema de la generalización de la enseñanza obligatoria.

»34. Los programas de concesión de bolsas deberían otorgarse a los educadores deseosos de ir al extranjero para estudiar el sistema de escuela completa de un solo maestro o para perfeccionarse en su aplicación.

»35. La Unesco, la B. I.E. y los Organismos regionales de educación, el mismo que las asociaciones de docentes, deberían promover y alentar el cambio de documentos de todo tipo (textos oficiales, informes, estudios monográficos, películas, manuales, etc.) y la organización de reuniones profesionales y períodos de estudios consagrados al examen de las cuestiones que tocan la escuela de un solo maestro (creación y funcionamiento, formación de los maestros, división del horario, métodos apropiados, material de enseñanza, medios audiovisuales, etcétera).

MEDIDAS DE APLICACION

»36. Lo que importa es que el texto de la presente recomendación se haga objeto de una gran difusión por parte de los Ministerios de Instrucción Pública, las autoridades escolares del grado de la enseñanza más directamente interesadas, las asociaciones internacionales o nacionales de docentes, etc.; la prensa pedagógica, oficial o privada deben jugar un gran papel en la difusión de esta recomendación.

»37. Los centros regionales de la Unesco están invitados a facilitar, con la colaboración de los Ministerios interesados, el examen a escala regional de esta recomendación en vista de su adaptación a las características propias.

»38. En los países donde eso se cree necesario, los Ministerios de Instrucción Pública están invitados a roverse de órganos competentes para proceder a diversos trabajos, por ejemplo: a), examinar la presente recomendación y comparar su contenido con el estado de derecho y de hecho existente en esos países; b), considerar las ventajas e inconvenientes de la eventual aplicación de cada uno de los artículos que no están todavía en vigor; c), adaptar cada artículo a la situación del país si su aplicación se juzga útil, y d), finalmente, proponer disposiciones y medidas de orden práctico para asegurar la aplicación del artículo considerado.»

• • •

Decreto de 22 de febrero de 1962, sobre agrupación de escuelas y direcciones de grupo escolar.

Para procurar la mayor eficacia de la labor docente y el mejor servicio para el Magisterio nacional primario se promulgó la Orden ministerial de 3 de julio de 1957 («B. O. del E.» del 11 de septiembre), que dispuso la dependencia de las escuelas unitarias de los grupos escolares más próximos para una debida jerarquización del Magisterio y la mejor aplicación de las normas pedagógicas.

Conviene dar un paso más en el camino que inició aquella disposición, estableciendo de modo general la agrupación de las unidades escolares, de suerte que únicamente cuando la distancia de los establecimientos de enseñanza primaria sea mayor de un kilómetro, falta la designación de un director y la distribución del alumnado entre los maestros de las unidades agrupadas. De este modo, la necesaria graduación de la enseñanza no sólo resulta más completa y perfecta, sino que dará más eficaces frutos al permitir al maestro una dedicación más intensa a los alumnos de nivel homogéneo, a la vez que más fácilmente particularizada hacia cada uno a disminuir las variadas facetas del diario quehacer escolar.

El creciente ritmo en la creación de las escuelas y la escolarización total de la población infantil reclaman también esta medida, que se adapta a las exigencias de la realidad y logrará en su adecuada aplicación multiplicar el rendimiento de la labor docente y estructurar con una mejor contextura orgánica el cuerpo docente primario.

Fue fundamentalmente la escasez y la separación de los locales escolares lo que originó la atomización de las escuelas y el aislamiento funcional de los maestros. Aunque las actuales construcciones escolares persiguen la creación de grupos escolares en cuantos casos resulta posible, es preciso remover el escollo de la separación de los edificios escolares, siempre que su distancia no perjudique a los alumnos para establecer grupos escolares o agrupaciones que no alcancen esa categoría para que los fines antes expresados logren todas las posibilidades de realización. El valor de los coeficientes de distancia es cada vez menor en el mundo actual y el límite adoptado de un kilómetro resulta suficiente para que, en los casos de menor separación, la utilización de los medios comunes, la homogeneización de los alumnos, la sumisión y

dirección única, en manos de personal seleccionado, rindan los frutos que en orden pedagógico se persiguen.

La naturaleza de la función directiva permite que pueda desempeñarse indistinta y simultáneamente sobre unidades escolares de niños y de niñas que hoy se practica en la función de inspección y que, al igual que los inspectores, sean directores o directoras, indiferenciadamente, los que se pongan al frente de los grupos escolares y de las agrupaciones que se establezcan ya que ello ni altera el principio de la separación de sexos en la enseñanza ni el de que las niñas estén a cargo de la maestra y los niños a cargo del maestro siempre que sea posible.

La aplicación de estas medidas ha de ser rápida, pero con el cuidadoso estudio preparatorio que su verdadera efectividad requiere. Por eso se concede a la Inspección de Enseñanza Primaria el plazo en que normalmente debe visitar cada inspector su zona para preparar las propuestas en las que, para darles estado definitivo, han de intervenir, dando unidad de criterio, los Consejos de Inspección.

Las situaciones individuales se salvarán en la medida que corresponde, y por eso los actuales directores de grupos escolares, aun habiendo directores excedentes de plantilla en la localidad, sólo con ocasión de vacante serán amortizadas.

En virtud de cuanto antecede, a propuesta del Ministerio de Educación Nacional, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 12 de enero de 1962, dispongo:

Artículo 1.º Cuando en una misma localidad (entidad de población) y a menor distancia de un kilómetro haya más de una escuela para niños de un mismo sexo los distintos cursos en que se divida la enseñanza primaria se distribuirán entre los maestros de todas ellas, creando la Agrupación o Agrupaciones escolares convenientes.

El número de cursos en que se encargue cada maestro dependerá de las necesidades pedagógicas y la organización de las escuelas en relación con la matrícula total.

Art. 2.º Cuando los respectivos Consejos Escolares Primarios lo interesen o acepten, se podrán comprender en la Agrupación a que se refiere el presente Decreto las Escuelas de Patronato de la localidad o formar con las de un mismo Patronato las Agrupaciones que procedan.

Art. 3.º Cuando en las unidades escolares agrupadas haya, por lo menos, un maestro para cada uno de los cursos de niños o de niñas, se

constituirá un Grupo escolar, y el director no tendrá curso especial a su cargo. En los demás casos, el director serán un maestro o maestra con curso a su cargo.

Art. 4.º Los Grupos escolares existentes en un solo edificio o en un conjunto de edificios levantados en solar único funcionarán con Dirección única, que podrá estar indistintamente a cargo de director o directora y ejercerse simultáneamente sobre escuelas de niños o niñas.

Cuando convenga a los intereses de la enseñanza, los Grupos escolares situados en edificios que disten menos de un kilómetro podrán ponerse bajo dirección única en las mismas condiciones establecidas en el párrafo anterior.

En los casos del párrafo primero de este artículo, el número de unidades escolares comprendidas bajo director único no tendrá límite máximo. En los demás casos, el número máximo se determinará con arreglo a las circunstancias.

Art. 5.º Cuando la Agrupación que debiere realizarse en aplicación del artículo anterior afecte a dos o más directores de Grupo escolar, la amortización de las Direcciones excedentes se producirá únicamente en ocasión de vacante. En estos casos se señalará el número de Direcciones excedentes en cada Agrupación escolar sin producirse ninguna alteración, en el régimen existente.

En las localidades donde haya Directores excedentes y mientras subsista esta situación, las vacantes de Direcciones que se produzcan, cuya amortización no proceda, y las de nueva creación se adjudicarán a los directores de las Agrupaciones que tengan Direcciones excedentes si voluntariamente solicitan trasladarse a aquéllas, aplicando a este caso la norma del artículo 2.º, apartado c), del Decreto de 18 de octubre de 1957. Cuando sean varios aspirantes, la preferencia entre ellos se determinará con los criterios generales. Si las vacantes no se proveen por este procedimiento se turnarán a la forma de precisión que corresponda.

Art. 6.º La Inspección de Enseñanza Primaria, en el plazo de tres meses, propondrá las Agrupaciones que procedan con arreglo a este Decreto.

Para ello, los inspectores de zona, con inter-

vención de las Juntas Municipales de Educación y teniendo en cuenta, en su caso, de los intereses de la enseñanza, la matrícula escolar y las circunstancias del terreno, formularán propuesta de Agrupación de las escuelas de cada localidad, tomando en cuenta todas las existentes y de unificación de Grupos escolares bajo Dirección única cuando proceda.

Ar. 7.º Las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria comunicarán las propuestas formuladas, conforme a lo dispuesto en el artículo anterior, a las Delegaciones Administrativas de Educación Nacional, las que las cursarán a la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Art. 8.º Las propuestas de los inspectores de zona se examinarán por el Consejo de Inspección para unificar criterios y adecuarlas en la mejor forma posible a las conveniencias de la enseñanza y a los fines perseguidos por la legislación mediante una labor de equipo.

El inspector jefe elevará las propuestas definitivas, en las que se razonarán los motivos de la Agrupación o, en su caso, de la no Agrupación, con referencia a los hechos, criterios y circunstancias que para una u otra medida deben tenerse en cuenta.

Art. 9.º Cuantas creaciones de escuelas se propongan en lo sucesivo se efectuarán determinando el grupo escolar a que pertenecen o la Agrupación escolar a que se agreguen, salvo en los casos excepcionales en que haya de crearse como escuela de maestro único y sin sumisión a director.

Art. 10. Por la Dirección General de Enseñanza Primaria se acordarán las medidas e instrucciones necesarias para la aplicación de este Decreto.

Disposición final.—Quedan derogadas todas las disposiciones que se opongan a lo preceptuado en el presente, y especialmente la Orden ministerial de 3 de julio de 1957 («B. O. del E.» del 11 de septiembre).

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid, a 22 de febrero de 1962.—Francisco Franco.—El Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio García-Mina.

(«B. O. del E.» del 9 de marzo de 1962.)

* * *

Bibliografía

- ACEBRON OROZCO (Jaime):** «La distribución del tiempo y el trabajo.» BAE, núm. 173, Madrid.
- ALONSO ZAPATA (Manuel):** «La escuela unitaria. Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos.» Madrid, Juan Ortiz. Editor, 1930, 125 págs.
- APRENDA (Lucia):** «La pluriclasse.» Sorrento, Tip. Giovanni Petagna, 1958, 204 págs.
- BANAL (Guglielmo):** «La scuola unica pluriclasse.» Rovigo, 1949 (2.^a edic.).
- BANOVITCH (Alexandre):** «La scuola unica iugoslava nel quadro della recente riforma.» Scuola e Città, núm. 11, 30 noviembre 1962, páginas 481-489.
- BIE:** Recomendación núm. 52, a los Ministerios de Instrucción Pública sobre «La organización de la Escuela primaria de un solo maestro». Ginebra, 1961.
- BLANCO NAJERA:** «La escuela única a la luz de la Pedagogía y del Derecho.» Jaén, 1931, 187 páginas.
- BRAITHWAITE (J. M.) y KING (E. J.):** «La enseñanza en escuelas de maestro único.» París, Unesco, 1955.
- CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DE ENSEÑANZA PRIMARIA:** «La Escuela Unitaria completa.» Madrid, Publicaciones CEDODEP, 1960, 843 págs.
- DOMINGUEZ (Josefa M.):** «Orientaciones para escuelas de maestro único.» Servicio núm. 961, 22 de octubre de 1966, págs. 20-21.
- FERNANDEZ BENITO (Armando):** (El programa en las escuelas de un solo maestro.) Vida Escolar, núms. 63 - 64, noviembre-diciembre, 1964, CEDODEP, pág. 31.
- FERNANDEZ RAMOS (Mercedes):** «La escuela de maestro único.» La Educación, núm. 24. Washington, octubre-diciembre, 1961, páginas 69-70.
- GARCIA GARCIA (Juan F.) y CRESPO CERECEDA (José):** «Programa mínimo de Escuelas Unitarias y Graduadas incompletas.» BAE, números 77-78-79, Madrid.
- GOUVEST (J) y ORAULTIN (F. Ch):** «L'Ecole a classe unique.» Guide Conseil accompagnes de nombreux tableaux et emplois du temps. París, 1936.
- HERNANDEZ RUIZ (S.):** «La escuela Unitaria completa.» Public. Proyecto Principal de Educación. Unesco, América Latina, La Habana, (Cuba).
- — «La Escuela Unitaria completa.» La Educación, núm. 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 núm. 22, abril-junio 1964. Unesco, América Latina, págs. 17-32.
- HERNANDEZ RUIZ (S.), ONIEVA, MAROTO GARCIA (J.):** «La Escuela Unitaria.» Guatemala, Centro-América, 1961.
- HORARIOS PARA ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO.** Número 11 de «Vida Escolar». Monográfico, 1959. CEDODEP.
- IBORRA MARTINEZ (Miguel):** «Organización del trabajo en la Escuela Unitaria.» Vida Escolar, núm. 31, septiembre 1961, CEDODEP; página 14.
- IGLESIAS (Luis F.):** «La Escuela Rural Unitaria.» Edic. Pedagogía, 1959 (2.^a edic.), Buenos Aires.
- LARROYO (Francisco) y otros:** «La escuela de Maestro único.» La Educación, núm. 24. Washington, octubre-diciembre, 1961, págs. 7-48.
- MAILLO (Adolfo):** «Organización de la Escuela Unitaria.» Cuadernos Escolares. Miguel A. Salvatella, Barcelona, 1935.
- MALDONADO ROMERO (F.):** «¿Adiós a las Escuelas Unitarias?» El Magisterio Español, número 9.419, 29 agosto 1964, pág. 1115.
- MANUEL PRADA (Abner):** «La Escuela de Maestro único.» Anales, núms. 4 al 12. Montevideo (Uruguay), abril-diciembre, 1963, páginas 23-50.
- MARTINO (Orazio):** «La pluriclasse come antidoto.» J. Diritti della Scuola, núm. 3, 1 de noviembre 1961, pág. 25.

- MENSAJE.** Revista del Ministerio de Educación Pública. Dirección de Educación Primaria y del Adulto. Año I. Abril o mayo de 1963, número 1. Lima (Perú), 1964.
- MONVEL (A. Boutet de):** «L'Ecole Unique en Pologne.» L'Education Nationale, núm. 36, diciembre, 1961, pág. 9.
- NAVARRO HIGUERA (Juan):** «El trabajo por cursos en las escuelas de un solo maestro.» Vida Escolar, núms. 51-52, septiembre-octubre 1963, CEDODEP; pág. 20.
- ONIEVA (Antonio J.):** «Modo de llevar bien una Escuela Unitaria.» A. U. L. A. Madrid, 1959.
- PULPILLO (Ambrosio):** «La Escuela Unitaria y sus problemas.» Documento núm. 4, del CEDODEP, Madrid, 1966.
- SACRISTAN (Armando):** «Las Escuelas completas de Maestro único.» Mensaje, núm. 1, Lima (Perú), abril-mayo, 1964, págs. 5-9.
- SAINZ (Fernando):** «La Escuela Unitaria.» Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 45 páginas. Madrid, 1935.
- SBARATO (G):** «La scuola unica pluriclasse in Francia.» Scuola di Base, núm. 6, noviembre-diciembre, 1961, pág. 43.
- TOMASIO (Guillermina H.):** «Las actuales escuelas unidocentes del Perú.» Mensaje núm. 1, Lima (Perú), abril-mayo, 1964, págs. 12-14.
- VARIOS:** «Guía práctica para la Escuela de Maestro único.» CEDODEP, Madrid, 1961.
- VARIOS:** «Revista de la Educación.» Número 24, octubre-diciembre, 1961, Año VI. Washington. U. Panamericana.
- VARIOS:** «Revista Analítica de Educación.» UNESCO, mayo 1954.
- VARIOS:** «Organización y supervisión de Escuelas.» Artículo de A. Pulpillo sobre «Organización de las Escuelas de un solo maestro». Páginas 153-162. Public. CEDODEP, Madrid, 1966.



PUBLICACIONES

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

| | |
|--|-------------|
| Organización y Supervisión de Escuelas (Varios) | 250,— Ptas. |
| Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares (Varios) | 200,— » |
| Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar (Varios) | 150,— » |
| Lengua y Enseñanza (Varios) | 100,— » |
| Guía Práctica para las Escuelas de un solo Maestro (Varios) | 60,— » |
| La Enseñanza de la Ortografía en la Escuela Primaria (Rafael Verdier) | 60,— » |
| El Museo de Ciencias Naturales en la Escuela Primaria (Julia Morros) | 30,— » |
| Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria (Varios) | 40,— » |
| La Enseñanza de la Mecánica y la Hidrostática en la Escuela Primaria (Ildefonso Tello) | 30,— » |
| Sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria (Alvarez Rodríguez y otros) | 40,— » |
| Plantas Medicinales y Herbario Escolar (M. Losa y J. Arranz) | 50,— » |
| Los Medios Audiovisuales en la Escuela (J. Navarro y S. Mallas) | 80,— » |

SOLICITE UN EJEMPLAR CON EL 25 POR 100 DE DESCUENTO



PEDIDOS AL ADMINISTRADOR DEL C.E.D.O.D.E.P.

Pedro de Valdivia, 38 - 2º izqda.

MADRID-6-

DEPOSITO LEGAL: M. I.351-66

IMPRIME GRAFICAS COESPA