

63-64

Noviembre-
Diciembre
1964

Vida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

ADVERTENCIA

La publicación de un artículo en VIDA ESCOLAR no supone que la revista se identifique con los puntos de vista del autor, el cual responde de sus afirmaciones a todos los efectos.

La Dirección.

CONCURSO PERMANENTE

Es deseo de VIDA ESCOLAR, que viene manifestándose desde la propia fundación del C. E. D. O. D. E. P., el que sus páginas estén abiertas siempre a la colaboración de todos, inspectores, profesores de escuelas del Magisterio, directores de agrupaciones y maestros en general.

A tal efecto se vienen estableciendo, y continuaremos en esta ruta mientras contemos con la autorización de la Dirección General de Enseñanza Primaria y nuestras posibilidades lo permitan, una serie de concursos entre los cuales está vigente el denominado «Permanente», y al que vamos a hacer una modificación en el sentido de que la extensión de los trabajos enviados para él se alarguen hasta seis folios mecanografiados a doble espacio, incluyendo los gráficos o dibujos explicativos que se precisen, y para lo cual bastará que nos indiquen su lugar apropiado y el diseño del mismo, si el autor prefiere que sean realizados aquí en el Centro.

Solamente queremos hacer una recomendación a los posibles concursantes, y es que preferiremos siempre los trabajos que se revistan de un carácter más práctico que especulativo.

Por lo que respecta a los estudios y conclusiones que se lleven a cabo dentro de la dinámica de los centros de colaboración, si bien según la nueva reglamentación se exige ahora que sea la propia Dirección General la que convoque concursos anuales para premiar los mejores trabajos realizados por los mismos, VIDA ESCOLAR acogerá con agrado el que todos aquellos otros estudios que, a juicio de la Inspección, merezcan ser dados a conocer, nos sean enviados para su publicación en estas páginas, lo que haremos a medida que vayamos teniendo espacio disponible para ellos.



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL • DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO VI

MADRID, NOVIEMBRE-DICIEMBRE 1964

NUMS. 63-64

Depósito legal: M. 9.712-1968

Sumario

	<i>Págs.</i>
Editorial	1
Victor García Hoz. Criterios para la confección de programas escolares	2
Adolfo Maílo. Programas escolares y factores ambientales	4
Ambrosio J. Pulpillo. El programa de actividades que reclaman los niveles de promoción	7
Juan Navarro Higuera. El programa para la enseñanza globalizada	11
Eliseo Lavara Gros. Las unidades de trabajo y su programación	13
Arturo de la Orden Hoz. La enseñanza programada	15
Victorino Arroyo del Castillo. El programa de lectura y escritura	18
Alberto Aizpún López. El programa de Matemáticas en la escuela primaria	21
Consuelo Sánchez Buchón. El tratamiento formal de la habituación	25
Alvaro Buj Gimeno. El cultivo de los valores en el programa escolar	27
Armando Fernández Benito. El programa en la escuela de un solo maestro	31
Julio Fúster. El programa en la escuela de varios maestros	34
Juan Manuel Moreno G. El programa según las distintas edades del niño	37

CUESTIONARIOS, NIVELES Y PROGRAMAS ESCOLARES

Ante la imposibilidad de desarrollar todo el temario que para los Centros de Colaboración Pedagógica, se publicó en nuestra revista «VIDA ESCOLAR», número 61, se incluyen en el presente número una serie de artículos, que recogen lo sustancial de la temática planteada.

Nos encontramos en un momento de tránsito: existen unos Cuestionarios Nacionales vigentes, necesitados de urgente reforma; existen unos «niveles mínimos», en período de ensayo; existen criterios, unánime en todos, en torno a la promulgación de unos nuevos Cuestionarios para nuestra Escuela Nacional.

A tiempos nuevos, Cuestionarios nuevos.

Con este «slogan» intentamos canalizar los objetivos fundamentales de nuestra Escuela primaria, hacia una actividad educativa, provocada por unos nuevos Cuestionarios. Se intentará que no sean demasiado intelectualistas. Se intentará que las nociones a suministrar por la Escuela y que debe aprender el escolar, sean nociones vivas, conseguidas a través de un reiterado ejercicio, de una fecunda observación y de una actividad canalizada y dirigida por el Maestro. En la consecución de este objetivo, el Magisterio, en pleno, tiene la última palabra. Será preciso remover voluntades, cambiar actitudes, modificar opiniones y, todo ello, para bien de nuestra enseñanza primaria básica, fundamental y fundamentante.

Ya se ha conseguido bastante. Los «niveles mínimos» han tenido la virtud de poner en marcha a maestros y escolares hacia horizontes nuevos. Y no sólo a ellos. También la alta investigación pedagógica, a nivel universitario, se preocupa de los «niveles» en una variada trayectoria de investigación experimental. Esperamos sus conclusiones, como esperamos las de aquellos Maestros que los han «vivido» y experimentado, día tras día, en su propia escuela.

Y, por último, nuevos Programas. El Programa escolar no debe ser nunca el índice de una buena o mala enciclopedia. Tampoco debe ser un programa «infectado» de nociones a aprender. Un buen Programa será aquel que contenga una relación detallada de actividades a realizar por el escolar para que este alcance las nociones básicas establecidas en los «niveles» o en los Cuestionarios y consiga los hábitos fundamentales implicados en cada unidad educativa.

El C. E. D. O. D. E. P. espera de todo el Magisterio una recia colaboración. Hasta ahora se han ofrecido instrumentos de trabajo. Hoy esperamos vuestras sugerencias y conclusiones.

CRITERIOS PARA LA CONFECCION DE PROGRAMAS ESCOLARES

Por VICTOR GARCIA HOZ,
Catedrático de Universidad. Madrid.

Quizá lo que más necesite la escuela española de hoy es una revisión de los contenidos del trabajo escolar. Porque muy bien puede ocurrir que las condiciones de la sociedad sean muy distintas de las de hace unos pocos años y, a mayor abundamiento, se hallen sujetas a una rápida transformación.

Entre los caracteres de la sociedad actual que más influencia están llamados a tener en las tareas escolares se destacan probablemente dos: la creciente socialización de la vida humana, y el mayor ámbito de libertad en el que se mueven los hombres de hoy. La formación social de los escolares y la formación humana en función de su libertad personal son quizá las necesidades más apremiantes de

una educación que quiera responder a las necesidades de la vida presente.

Las crecientes relaciones entre las diversas ciencias y también creciente responsabilidad de la escuela en la incorporación de las necesidades sociales a las tareas educativas, así como la necesidad de orientar personalmente a todos los alumnos, han llevado a las instituciones escolares a una situación en la que los programas de trabajo no pueden nutrirse únicamente con las enseñanzas de las ciencias más o menos tradicionales.

Lo que la educación tiene de preparación para la vida exige que los conocimientos y hábitos culturales por adquirir en las instituciones escolares no se refieran únicamente al campo científico en sentido estricto, sino que han de tender a formar la capacidad de criterio para que el alumno pueda enjuiciar correctamente cosas, personas, acontecimientos y situaciones de su mundo circundante, así como la capacidad de juzgarse correctamente a sí mismo. Por esta razón, y en paralelismo con los programas de materias científicas, con los programas realistas y con los programas personales, en toda institución escolar debe haber posibilidad de aprendizaje científico, posibilidad de reflexión sobre la comunidad en que el escolar vive y posibilidades de reflexión sobre la personalidad del propio alumno.

* * *

Los programas tradicionales, de asignaturas, se han de seguir manteniendo, porque representan de una manera patente el producto sistematizado de la cultura; pero ellos mismos requieren ser tratados no como unidades independientes, sino como elementos o factores de un sistema completo de cultura general. Por esta razón se hace inexcusable el atender tanto como a los contenidos propios de cada materia a las relaciones que la ligan con los otros aspectos o contenidos culturales.

* * *

Pero todavía no es bastante la adquisición de una cultura general sistematizada. Es menester descender del plano universal de la ciencia a los conocimientos concretos y particulares de las cosas y acontecimientos que rodean al sujeto, así como al conocimiento, también particular, de sus propias posibilidades y limitaciones. A esta necesidad responde la existencia de los bien conocidos programas realistas y programas personales.

Habida cuenta de que la vida humana va siendo cada vez menos individual por aumentar el volumen y la importancia de las relaciones con los demás, el conocimiento del mundo en torno tiene que revestir un carácter acusadamente social. Junto a los programas de asignaturas tendrá que haber una posibilidad constante, en los horarios escolares, de que los alumnos se dediquen al conocimiento del mundo que les rodea.

La posibilidad de unos programas realistas sociales viene dada por la sucesiva ampliación del espacio vital y del ámbito social en el que se realiza el despliegue de la personalidad humana.

En los cuatro primeros grados la enseñanza de-

bería ser episódica y circunstancial con los materiales que los niños aporten.

En el primer grado se podrá tomar como punto de referencia la calle donde se vive.

En el segundo grado podrá ser la escuela y la población.

En el tercero, la población y España.

En el cuarto grado, el mundo entero.

En los grados posteriores se podrá volver sobre estos temas, estudiándolos de una manera ordenada, tal como se indica en "Un programa de enseñanza social en la escuela primaria", editado primeramente por el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía y ampliado después en algunas escuelas, tales como las de la zona de Ceuta.

Aunque parezca un contrasentido, vale la pena recordar que se trata de programas realistas, es decir, de conocimientos y actividades que se refieren a hechos concretos que el niño puede experimentar. No parece que haya dificultad en interpretar esta vivencia inmediata de los escolares cuando se habla de la familia, del colegio e incluso de la población donde se vive; mas parece que esto no es posible cuando extendemos nuestra preocupación a la nación toda, y mucho más si se extiende al mundo entero. A este respecto se ha de considerar que en la medida en que un niño va desarrollando su inteligencia y adquiriendo hábitos culturales, se va poniendo en contacto con manifestaciones de la vida que trascienden su pura presencia física. Periódicos, revistas, espectáculos como el cine o la televisión, ofrecen a niños y grandes imágenes de la vida de gentes lejana como algo que pertenece y se relaciona con el vivir cotidiano de cada uno de nosotros.

En la enseñanza media, estos programas, sin dejar de ser realistas, podrán tener un carácter más sistemático que vaya desde los aspectos puramente físico-geográficos hasta los aspectos trascendentes manifestados concretamente en la vida religiosa.

Conversaciones, visitas, correspondencia, lecturas y recortes de periódicos, confección de álbumes, trabajos sobre la base de datos tomados de libros de referencia, facilitan extraordinariamente la realización de estos programas que, aparte de constituir el mejor fundamento para la formación social de los escolares, de rechazo, y como por añadidura, vivifican toda la tarea escolar. Ensayos repetidos durante varios años en algunas instituciones escolares de España ponen de relieve las múltiples posibilidades de este tipo de programas.

Es muy probable que a través de estos programas se pudiera llevar a la realidad la idea de centrar toda la actividad escolar en el estudio y conocimiento de la comunidad en que se vive.

Los programas realistas no se hallan necesariamente vinculados a un procedimiento u otro de enseñanza. Se pueden realizar mediante un trabajo completamente dirigido y pueden también llevarse a cabo a través de la actividad de los escolares simplemente sugerida y controlada por el profesor. De más calidades educativas parece que sea el procedimiento en el cual el maestro sugiere los trabajos y hace las indicaciones pertinentes para que los niños los realicen, quedándose durante la realización

del mismo en una actitud de supervisión y en disposición de ayuda cuando ésta sea requerida.

* * *

Todavía hemos de hacernos cargo de que ni con la formación cultural sistematizada ni con el conocimiento de la vida social se apunta directamente al más alto objetivo de la educación: la formación de la libertad del educando.

Entendiendo por libertad la capacidad de obrar de acuerdo con la propia razón, en ella va incluido el conocimiento experimental de las posibilidades y limitaciones que cada uno tiene. Ninguna tarea más hermosa se puede realizar en las escuelas que la de ofrecerse como palestra donde cada escolar puede ver hasta dónde es capaz de llegar.

Si es menester un tiempo dedicado a la cultura y es necesario también un tiempo dedicado al conocimiento del mundo exterior, no menos necesidad hay de que el alumno tenga un tiempo dedicado a conocerse a sí mismo. Este tiempo, en el terreno educativo, no puede ser otro que aquel en el que el alumno pueda hacer lo que quiera.

A través de las aficiones y de los proyectos personales, largos o cortos, un alumno, y los que le educan, podrán ir viendo qué campos de la actividad y qué formas de la vida humana atraen realmente al escolar, así como las posibilidades que en cada uno de ellos tiene.

Ofrecer posibilidades de aplicación o ejercicio de las propias aficiones es algo que no debe faltar en ninguna escuela. Conversaciones estimulantes para que el alumno se decida a elegir una tarea personal, libros de aficiones sobre juegos y trabajos, materiales para las distintas formas de actividad artística o intelectual, son elementos y medios con que la Institución escolar puede facilitar el desarrollo personal de cada sujeto. Este desarrollo personal cuya más alta significación se halla en la posibilidad en que cada uno vaya contrastando el valor y el campo de sus posibilidades.

ACLARACION AL ARTICULO "FACTORES SICOLOGICOS, ESCOLARES Y SOCIALES DEL APROVECHAMIENTO Y DEL FRACASO ESCOLAR", PUBLICADO EN NUESTRO NUMERO ANTERIOR POR MANUEL VARA

Como en dos ocasiones se hace mención en este artículo, en el párrafo de los *Factores psicológicos*, página 23, y en el de *Factores escolares*, página 24, a que determinadas valoraciones pedagógicas han sido logradas "por Pulpillo" con el carácter de "españolas", es un deber advertir que el autor del artículo de referencia posiblemente habrá confundido lo que es una muestra meramente informativa, obtenida en un Grupo Escolar de seis clases, por añadidura de una población que no se puede considerar típica, la gráfica referida al Valor intelectual, y en una clase de 40 alumnos la relativa al Valor moral escolar, que ni siquiera expresa los números en porcentajes, sino en unidades, con lo que sería una muestra significativa y generalizable.

Quien lea mi libro *Inscripción, evaluación y agrupamientos escolares*, de donde seguramente el señor Vara ha tomado los datos, podrá darse cuenta, claramente, de que no estaba en mi ánimo la pretenciosa idea de que tales valoraciones pudieran tomarse con la extensión y categoría que en el artículo de referencia se señalan.

A. PULPILLO.

Y

FACTORES AMBIENTALES

Por ADOLFO MAILLO

Del plan a la «lección».

La organización del trabajo escolar es, sin duda, la cuestión más importante de todas las que ha de resolver el maestro en el desempeño de su misión. Se trata de un asunto sumamente complejo, ya que en su orientación han de intervenir todas las disciplinas que constituyen el campo de las ciencias de la educación. La psicología del niño nos hará conocer sus posibilidades y modalidades de aprendizaje, así como las condiciones que lo faciliten y estimulen; la pedagogía general mostrará los ideales y objetivos educativos; la didáctica aportará sus enseñanzas respecto de los métodos preferibles para el tratamiento de cada materia; la sociología de la educación, al insertar la escuela, en cuanto comunidad de maestro y niños, en la comunidad local, y ésta en las comunidades nacional y universal, nos proporciona puntos de vista capaces de «situar» adecuadamente la labor de la escuela en el complejo social y cultural del que forma parte.

Todas las ideas derivadas de estas materias y otras que no mencionamos por razón de brevedad han de conjugar su contenido en el momento en que el maestro se dirija a sus alumnos para *actualizar* y *vivir* el fenómeno educativo en su pura realidad. No obstante el carácter fundamental de la organización del trabajo escolar, es la materia que recibe menos atención en la formación del magisterio. Basta dirigir una ojeada a la bibliografía que nutre el caudal de saberes de todo el personal dedicado a la enseñanza primaria, para advertir la dolorosa penuria que aqueja a las reflexiones sobre la organización del trabajo en la escuela. De donde nace una falta inicial de orientación acertada, que repercute desfavorablemente sobre el desarrollo de las actividades escolares, así como en el rendimiento efectivo de todo nuestro sistema escolar.

En dicha organización podemos distinguir cuatro hitos principales. En primer lugar, es decir, en el nivel más elevado de abstracción y en la cima de la política y la administración escolares, encontramos —o debemos encontrar— un índice global de orientaciones que señalen las directrices esenciales al funcionamiento de las escuelas primarias: es el *plan de*

estudios, que para responder a la manera actual de entender el trabajo escolar debería llamarse *plan de actividades escolares* (1). El plan señala los objetivos fundamentales de la escuela tanto en lo que se refiere a los valores que la educación primaria debe hacer vivir a los niños como desde el punto de vista de los objetivos políticos, religiosos y sociales que justifican su existencia.

En un escalón inmediatamente inferior se encuentran los cuestionarios. En ellos la formulación global, genérica y exenta de concreción de los objetivos del plan es objeto de una primera especificación. Lo que en el plan aparecía indiferenciado se desglosa en los cuestionarios en índices orientadores de tareas generales. Así, por ejemplo, si los programas insisten en la orientación intelectualista tradicional, los cuestionarios serán simplemente tablas de nociones que los niños deben aprender para conseguir el certificado de estudios primarios. Si, por el contrario, se considera que lo importante es que los niños colaboren en la adquisición de su saber, dedicando a este menester sus entusiasmos y sus energías, en el sentido de la «escuela activa», entonces los cuestionarios serán no sólo índices de nociones, sino también esquemas de actividades, ya con el propósito de ejercitar y desarrollar en aquéllos las destrezas sensoriales y manuales, ya con la finalidad de integrarlas, además, en formas asociativas que les capaciten para una eficiente inserción social. Si, dando un paso más, se concibe la escuela como un grupo convencional, de finalidad educativa, cuya actividad debe conjugarse con la de las «comunidades envolventes», entonces al lado de las

(1) La denominación de *Plan de Estudios* limita el desarrollo del trabajo escolar a la explicación y aprendizaje de lecciones, con un matiz fundamentalmente libresco y memorístico, que se opone a las exigencias de la pedagogía moderna. «La escuela primaria heredó los métodos de preparar los Planes de Estudios según las tradiciones académicas... Los fines de la escuela eran principalmente intelectuales: proporcionar al alumno una suma de conocimientos y ejercitar su memoria.»

MARTÍN STROMES, en «Proyectos de revisión y de ampliación de los Planes de Estudio: Resúmenes de experimentos de investigación», *Revista Analítica de Educación*, Unesco, abril-mayo, 1958, pág. 17.

La escuela primaria, que surgió históricamente después que las enseñanzas secundaria y superior, ha imitado sus concepciones y sus maneras, cayendo en un intelectualismo funesto, del que intenta sacarla, desde hace medio siglo, la doctrina pedagógica. No obstante, la rutina opone a este movimiento resistencias considerables.

actividades intraescolares que acabamos de mencionar figurarán tareas encaminadas a una doble participación: de la escuela en las preocupaciones y anhelos de la comunidad vecinal y de ésta en las necesidades y propósitos de aquélla (2). En cualquier caso, los cuestionarios, redactados por organismos técnicos específicamente calificados para esta difícil labor, son promulgados por la administración e impuestos a las escuelas como expresión de las *exigencias generales y mínimas* que el Estado hace en vista de las necesidades que la convivencia impone en el momento presente.

Como la actividad de las escuelas se realiza en el tiempo y tiene por marco cronológico inexorable el período de frecuentación obligatoria, los cuestionarios han de dividirse en asignaciones anuales, cada uno de los cuales constituye la unidad fundamental de periodización de las tareas escolares: el *curso*, dotado de la necesaria individualidad pedagógica, didáctica y administrativa.

Pero los cuestionarios son generalmente demasiado sucintos para orientar de un modo concreto el trabajo de los maestros. Estos necesitan una guía más detallada, que no sea, como ha ocurrido hasta ahora, una mera lista de epígrafes de nociones y clasificaciones (mucho menos el índice de un manual), sino una brújula que señale, para pequeñas fracciones del tiempo escolar, las actividades de maestro y niños. Esta brújula, sin la cual la labor de la escuela marcha a la deriva, es el *programa*.

Un paso más y encontramos el momento en que el maestro reflexiona sobre la porción de tarea que va a realizar en cada unidad cronológica y prepara detalladamente todos los elementos (libros, mapas, ejercicios, etc.) que va a necesitar para cada sector de las actividades escolares. Es la preparación de la «lección», dando a esta palabra un sentido muy general para que abarque no solamente las lecciones en el sentido usual, sino también, y principalmente, las actividades prácticas o «ejercicios» que permitan a los niños observar, manipular, conocer, expresar sus vivencias, sus conocimientos y sus deseos.

Programas y ambientes.

Es curioso advertir la falta de lógica que supone la cerrada defensa que tradicionalmente han hecho los maestros de su libertad personal para elegir los libros y el material escolar y desarrollar sus tareas, en tanto que renunciaban con frecuencia a redactar su *programa*, que precisamente sería la expresión inequívoca de la especificidad intransferible de sus criterios educativos y didácticos. Carece en absoluto de congruencia defender a ultranza la libertad en la elección de los instrumentos de trabajo y renunciar, a la vez, a confeccionar el programa, construcción esencial en la que cristaliza la manera personal de concebir y de hacer que cada maestro tiene. No puede argüirse que la elección de un manual determinado exime de la

formulación del programa, porque el maestro delega prácticamente en el autor de aquél la obligación de formularlo, en virtud de la confianza que su índice le inspira.

No existe ni existirá nunca un libro escolar tal que pueda y deba aplicarse sin ninguna modificación ni alteración, sin ninguna rectificación ni enriquecimiento, a todas y cada una de las escuelas de un país. Aplicarlo así equivaldría a suponer que todos los niños son iguales en cuanto a su capacidad de aprendizaje, que tienen todas las mismas posibilidades y el mismo destino y que no necesita la enseñanza ninguna acomodación a las circunstancias de tiempo y de lugar, ni en cuanto a la motivación, ni en cuanto a la dosificación, ni en cuanto a la sucesión, ni en cuanto a la gradación de nociones y de actividades.

Los «objetivos generales» de la enseñanza han de ser únicos para todas las escuelas de un país, si la enseñanza primaria ha de ser *nacional*, es decir, ha de disciplinar las mentes, las sensibilidades, las voluntades y las aspiraciones en un haz común de referencias y de valores (objetivos del plan y de los cuestionarios, como antes indicamos). Pero si las metas han de ser idénticas —salvo las acomodaciones que impongan situaciones especiales, como la de los niños física, mental o afectivamente disminuidos o marginales—, los puntos psico-didácticos de partida, en los que la enseñanza tome arranque y vuelo para insertarse eficazmente en las almas de los niños, serán distintos, como lo serán también las maneras de entender y de llevar a cabo la tarea educativa que tiene cada uno de los maestros. El «librillo» que el antiguo refrán atribuía a cada «maestrillo» debe entenderse en el sentido de la *refracción personal y única* que planes, cuestionarios y normas pedagógicas y didácticas experimentan al ser asimilados, vividos y practicados por personalidades que tienen cada una posibilidades singulares e intransferibles.

La necesidad de motivación, sin la cual toda enseñanza y todo aprendizaje tienen el sabor y el valor de un «trabajo forzado», exige que la «clase» empiece siempre alentando a los niños e incitándoles a movilizar sus posibilidades en el sentido que señale el objetivo de cada «lección» (3); pero antes de este postulado, que todo maestro digno de tal nombre cumple siempre, nos sale al paso la necesidad de que la guía general del trabajo de la escuela, que es el programa, tenga en cuenta las condiciones, necesidades, posibilidades y características del ambiente próximo.

Tipos de ambiente.

Cuando se subraya la necesidad de acomodar el trabajo de la escuela a las circunstancias ambientales, se suele entender el ambiente en un sentido puramente geográfico o ecológico. Así, se habla de la escuela rural o campesina, de las escuelas de la costa y de las escuelas urbanas (4). El mayor énfasis se pone siempre en la oposición existente entre el campo y la ciudad, a tal punto que varios países hispano-

(2) Sería deseable que, tanto los Cuestionarios como los Programas, en vez de estar sistematizados por «asignaturas», según el criterio tradicional, se organizaran por «sectores de actividades», dentro de los cuales se englobasen los conocimientos de los programas clásicos, en *unidades de estudio y acción*, distintas de las lecciones actuales. Los principales de estos sectores serían:

1. Educación física y sanitaria.
2. Educación económica.
3. Educación intelectual.
4. Educación estética.
5. Educación social.
6. Educación moral y religiosa.

(3) Una vez más, llamamos «lección» a la unidad de actividad escolar que el maestro desarrolla en la unidad de tiempo. Tales unidades pueden desglosarse en unidades menores, especialmente si partimos de «proyectos», «complejos», «centros de interés» o «unidades didácticas». La motivación se sitúa al comienzo de cada una de las unidades menores en que se distribuye la actividad escolar. Pero lo que rechazamos enérgicamente es identificar toda unidad de actividad escolar con una lección, al modo usual, pues la escuela no debe ser un local donde se aprenden lecciones, sino un centro de educación y socialización donde el niño «aprende a vivir y a convivir».

americanos tienen no sólo programas diferentes para las escuelas urbanas y rurales, sino distintos tipos de maestro con formación especial para cada uno de estos ambientes.

No es éste el lugar apropiado para razonar nuestro parecer, contrario a esa tajante diferenciación. Baste con decir que el objetivo de unificación de las conciencias y las mentalidades que los Estados nacionales deben cumplir necesariamente (para lo cual se valen de la escuela primaria como instrumento fundamental de nacionalización) está en abierta oposición con tan neta dicotomía. Por otra parte, la movilidad social creciente, que desplaza masas demográficas del campo a la ciudad, reclama para los niños campesinos una capacitación que les permita hacer frente con éxito a las tareas y desafíos que formulan la vida y el trabajo en las grandes urbes.

Tanto la distinción entre ambiente rural y ambiente urbano como la que consiste en matizar el trabajo de las escuelas costeras tienen un sentido geográfico por cuanto arrancan de un concepto del ambiente derivado de las características climáticas, agrológicas, profesionales y de «género de vida» que se da en cada uno de esos ambientes ecológicos.

En realidad, la oposición campo-ciudad no agota las diferenciaciones que en las actividades escolares aconseja establecer el ambiente. Porque hay diversas clases de ambiente, entendiéndolo por tal el complejo de características específicas que confieren un matiz especial a las tareas de la escuela. He aquí sus principales tipos:

Ambiente	}	físico económico social cultural escolar
----------	---	--

El orden en que están relacionados es ascendente, toda vez que desde los datos geográficos (clima, riquezas naturales, ocupaciones predominantes) nos elevamos, a través de los ambientes *económico* (producción y distribución de los bienes materiales, nivel de vida) y *social* (estructura, volumen relativo y distancia entre los grupos sociales, distribución de «papeles», etc.), al ambiente *cultural* (valores predominantes, ciencia, religión, moral, arte y su distribución). El *ambiente escolar* es el que la escuela proyecta sobre sí misma, es decir, el que nace de sus características especiales (clase de la escuela: de uno o de varios

(4) Hay que distinguir cuidadosamente entre ambiente considerado como materia de estudio y el ambiente como conjunto de influencias que condicionan y modalizan una determinada actividad. En el primer sentido, los franceses han popularizado el «estudio del medio», que ha movido a algunos autores a considerarlo como condición indispensable y suficiente para la «educación social» (erróneamente, en nuestra opinión). La segunda acepción considera el ambiente desde el punto de vista de una compleja red de influjos que condicionan en gran parte un tipo dado de actividad; en este caso, la actividad de las escuelas. Esta es la acepción en que nosotros lo consideramos, pues aunque el «estudio del medio» y la redacción de la *monografía local* son actividades muy convenientes, carecen del enfoque sociológico y antropológico-cultural, que es para nosotros el más acertado, aunque es también el más difícil.

Para la mejor comprensión de estos problemas véase: ADOLFO MAÍLLO, «Acción Social de la Escuela». *Publicaciones del Proyecto Principal de Educación*. Unesco, Santiago de Chile, 1964, páginas 47-52 y 71-84.

Para una introducción al estudio de la localidad véase el Cuestionario que figura en el Apéndice número 1 del libro *Guía Práctica para las Escuelas de un solo Maestro*. Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1962.

maestros; número de alumnos; homogeneidad o heterogeneidad de los mismos —por razón de sexo, edad, dotes naturales, etc.—.

La educación que proporcione la escuela ha de tener en cuenta esta diversidad de ambientes, para acomodarse a las características de cada uno si quiere elevar sus tareas al punto más alto de eficacia y rendimiento. Por consiguiente, el programa ha de tener en cuenta estas específicas matizaciones, único modo de que su trabajo responda a las exigencias ambientales. Lo que equivale a decir que cada uno de estos ambientes exige una concreción distinta de los contenidos genéricos de los cuestionarios nacionales; es decir, un programa acomodado a sus especiales características.

El error de un cuestionario único, que no se concrete en programas acomodados a las necesidades de cada escuela, se origina en un tipo de pensamiento pedagógico que no tiene en cuenta la realidad a la que se aplica. Los cuestionarios, siempre hipertrofiados para que comprendan la totalidad de los conocimientos exigibles en una época de acelerado progreso científico, constituyen un *ideal* que debe alcanzarse o, lo que es lo mismo, un conjunto de necesidades culturales (para distinguirlas de las necesidades biológicas, económicas y sociales). Ahora bien, la satisfacción de las necesidades culturales exige previamente la determinación de la *situación cultural* en que se encuentran los niños, que no es la de ignorancia absoluta, aunque la ideología pedagógica lo suponga así, sino que es una situación de cultura porque el niño es copartícipe elemental en la cultura local y comarcal del grupo familiar y social al que pertenece. El problema pedagógico radical de la motivación no consiste tanto en la *pequeña motivación* para cada lección del programa, sino en la *gran motivación* que es necesario emplear para que el grupo vecinal entero, en el que el niño está inmerso, despierte a las *necesidades mediatas* de la cultura, que la escuela representa y quiere comunicar.

Lo que el programa debe facilitar hasta el extremo no es sola, ni siquiera principalmente, la «transmisión» de los contenidos de un saber, por amplio que lo supongamos, sino el paso gradual y firme de una situación socio-cultural determinada e inicial (aquella en que se encuentra el niño, como molécula viva y activa de un conjunto social determinado) a la nueva situación socio-cultural que brinda y anhela el programa.

A esta luz se ve claramente la enorme diferencia que existe entre el programa «nociónístico» y la enseñanza libresca, por una parte, y el trabajo escolar orientado hacia la incorporación activa del niño, mediante la escuela, con su comunidad familiar y social, a la comunidad nacional, cuyos valores, propósitos, aspiraciones y lealtades intransferibles debe asimilar y vivir.

Redacción de los programas.

No hace falta insistir sobre la novedad difícil que entrañan unos programas así concebidos. En el supuesto de que los cuestionarios no consignen solamente series de nociones, sino que abarquen, además, hábitos, actitudes y destrezas, no tan sólo concebidos como adquisiciones individuales, sino como logros sociales vividos y convividos, participados y coparticipados, la adecuación de los programas a las caracte-

rísticas específicas de los ambientes físico, económico, social, cultural y escolar es empresa complicada, que no debe encomendarse a todos los maestros. Para llevarla a cabo se necesita una preparación sociológica y psicossociológica ausente hoy en los planes de estudio de las escuelas del Magisterio, y aun en los de la licenciatura en Pedagogía. En tal situación lo más eficaz y conveniente sería que, una vez publicados los cuestionarios nacionales, se convocase un concurso público para premiar los programas-tipo que respondieran mejor a las características conjugadas de los distintos ambientes. Así, podrían premiarse varios modelos de programas para las escuelas correspondientes a los siguientes grupos ambientales: urbano, rural, marítimo, suburbial. Dentro de cada uno de estos ambientes el programa se matizaría de acuerdo con la índole de las escuelas: mixta, unitaria, de varios maestros, cada uno de los cuales tenga a su cargo tres, dos o un solo curso, maternas, de párvulos, de deficientes, etc.

Cada maestro tendría libertad para elegir, de entre los premiados, el que mejor se acomodase a sus circunstancias personales y locales.

No se crea por ello que los maestros quedarían relevados de todo trabajo y privados de imprimir un sello personal a sus actividades, porque la preparación diaria de sus tareas, que es inexcusable si la escuela ha de funcionar con eficiencia, les llevará a acomodar las prescripciones del programa a las exigencias ineludibles de cada día, de acuerdo con las características y las posibilidades de su caso particular.

Programas escuetos o programas detallados.

Los programas pueden consistir solamente en la indicación de una serie de conocimientos y de actividades (*nociones y ejercicios*, según la terminología adoptada para los niveles) o bien incluirán también la indicación de fuentes de consulta para el maestro

y para los niños, mención del método más adecuado en cada caso, breves modelos de ejercicios preparatorios, concomitantes y posteriores a cada lección, etcétera, etc. Es evidente que este segundo tipo de programa es mucho más complicado y difícil de redactar que el primero; pero no es menos evidente que sólo un programa tan detallado orienta verdaderamente la labor de cada día.

Por una parte, hay que evitar de una vez para siempre que el maestro sea «hombre de un solo libro» y que convierta a sus alumnos en hombres a su imagen y semejanza. Nada más funesto que el monoideísmo, esto es, la visión unilateral de los problemas, y es unilateral la visión que de cualquier materia da un solo libro, por excelente que sea, con motivo mayor si se trata de un libro-comprimido, y eso son las famosas «enciclopedias» al uso y al abuso en nuestras escuelas. El programa debe indicar las obras de consulta donde el maestro pueda renovar y profundizar su saber, así como los libros para el alumno que permitan a éste, a partir de los nueve años, el estudio tomando notas, cotejando opiniones, obteniendo de cada autor una idea nueva que enriquezca el acervo de lo que ya conoce. El mejor fruto de la escuela es que en ella el niño «aprenda a aprender».

Además, la cantidad ingente de ejercicios de toda índole que es indispensable desarrollar en la escuela, si queremos que salga del marasmo y la rutina en que la tiene sumida un «aprender y recitar lecciones» mecánico y yerto, requiere que los programas contengan indicaciones para formularlos, ejemplos de cada clase y referencia de los libros que permitan perfeccionarlos y completarlos, porque la preparación de actividades y problemas exige unas dotes extraordinarias de imaginación, que la inmensa mayoría de los maestros no poseen ni se les pueden exigir. Ahora bien, el programa debe contener todas estas indicaciones, más las relativas al empleo de material, actividades sociales intra y extraescolares, etc., etc.

EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

QUE RECLAMAN

LOS NIVELES DE PROMOCION

Por AMBROSIO J. PULPILLO
Secretario del CEDODEP

No hace falta nada más que encararse con los niveles de promoción para darse cuenta de estas tres cosas:

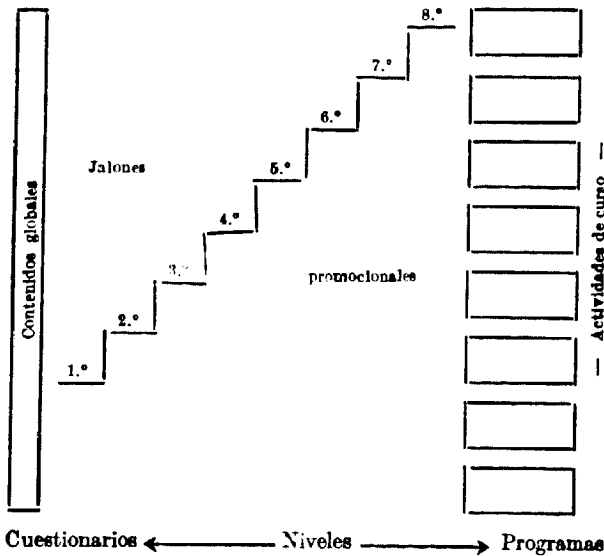
- Los niveles no son sino unos objetivos más o menos amplios jalonados según los cursos de escolaridad.

- La mayor parte de ellos comportan ejercicios y nociones, anteponiéndose la ejercitación o actividad motora o psicomotora a la más propiamente conceptual.
- Cada ejercicio implica tácitamente una serie de dificultades o actividades que hay que graduar y programar para conseguir un nivel en su doble aspecto activo-nocional.

Entre cuestionarios y programas.

Los niveles no son ni lo uno ni lo otro, aunque suponen lo primero y presuponen lo segundo. No constituyen por sí solos un cuestionario o programa completo, ni siquiera dentro de un curso determinado, sino solamente aquellos aspectos del cuestionario o programa general que por su excepcional significado o entidad se pueden tomar como jalones o etapas a vencer al final de cada una de las unidades de perio-

dización denominadas cursos de escolaridad. Y entre etapa y etapa, jalón y jalón, hay todo un proceso o serie de pasos intermedios que no pueden menospreciarse, de modo que el programa de actividades que reclaman los niveles implica asimismo todas las incluidas en los cuestionarios nacionales que han servido como determinantes de los niveles promulgados. Pero no se trata de un programa cualquiera, sino de aquel que mejor se avenga y concretice los principios didácticos que dichos niveles encarnan. Gráficamente estas ideas podrían expresarse así:



El principio didáctico de la actividad.

La didáctica de los niveles pudiera decirse que es la de la actividad preliminar, esto es, la ejecución como punto de partida para la reflexión, lo que no excluye otro tipo de actividad aplicativa y final, aunque no se haga mención a ella. Antes bien, es aconsejable el siguiente proceder:

Hacer —————> Saber —————> Hacer

No olvidemos que el esquema tradicional era:

Saber o aprender para —————> Hacer

El de los niveles, en cambio, es así :

Hacer para —————> Saber o aprender

Y es éste un aspecto muy digno de tenerse en cuenta, ya que los niveles no solamente incluyen conocimientos a adquirir y actividades que realizar, sino que en la mayoría de los casos ponen el acento en que las actividades son lo primero en el concebir y en el programar por parte del maestro, mientras que las nociones y conocimientos se producirán como una consecuencia del hacer, es decir, vendrán después. Se parte de una concepción pedagógica en la que la actividad o realización prima sobre la concepción o ideación.

Lo que se entiende por actividad.

Lo primero que tenemos que hacer para entendernos es aclarar el alcance que al término «actividad»

vamos a concederle en este trabajo, porque resulta que esta expresión, dicha así sin más, puede llevarnos, y de hecho nos llevaría, a confusiones lamentables. Piénsese en la restricción con que se ha venido empleando el vocablo activo y activismo por las partidarios de una tendencia metodológica que consiguió gran difusión en todo el mundo pedagógico, y contra cuya interpretación extremista tuvo que salir al paso el propio Férrière afirmando: «Lo que caracteriza el régimen de la escuela activa será la libre iniciativa del escolar y la investigación personal, en la que la observación, la invención, la crítica y el esfuerzo perseverante alcanzan el más alto grado. Hay escuela activa cuando el sentimiento y el pensamiento del niño están totalmente absorbidos por su trabajo...» (1).

Afortunadamente, hoy ya, pocos son los que ignoran que tal actividad implica la puramente mental como la psicomotriz o muscular, tan activo se puede estar ideando, imaginando o concibiendo una solución como manipulando o maniobrando materiales. En este doble contenido del término actividad es como únicamente podemos estar de acuerdo con Bernard Shaw al afirmar que «la actividad es el único camino que lleva al conocimiento».

Ejercicios y actividades.

Cuando en un nivel se señala determinado ejercicio, quiere darse a entender que ello, su consecución, exige una serie bien planeada de actividades que hay que programar y realizar. Pongamos un ejemplo:

LENGUA ESPAÑOLA.—Curso sexto, once-doce años.

Ejercicio de invención: Formar oraciones a base de una idea.

Seleccionemos la idea central: El juego, jugar.

Ideas derivadas: 1) ¿A qué jugar?

- A) 2) ¿Con qué jugar?
3) ¿Con quién jugar?
4) ¿Cuándo jugar?

B)

- 1) Clases de juegos conocidos por los niños de la localidad.
- 2) Juguetes propios para cada edad.
- 3) Compañeros de juegos.
- 4) Horas propias para jugar.

.....

Con este material llegaremos a oraciones tales como las siguientes:

Hoy vamos a jugar al fútbol.—También podemos jugar al látigo.—¿Jugamos con la pelota?—No vamos a jugar con la lotería.—¿Quieres jugar conmigo?—Podríamos jugar los siete.—Jugaremos cuando salgamos a recreo...

Y así hasta formar oraciones de todo tipo cuya estructura convenga considerar en este curso... Una vez propuestas oralmente, las oraciones pueden ser escritas, cambiadas de forma, de tiempo, etc...

Tratamiento formal de la habituación.

Hasta ahora la pedagogía tradicional, si bien consideraba que la parte formativa o de desarrollo de la instrucción, esto es, el aspecto realmente educativo,

(1) A. FERRIERE: *La práctica de la escuela activa*. Librería de F. Beltrán. Madrid, 1928, pág. 39.

radicaba en la formación de hábitos para llegar a producir en cada educando un «carácter moral», dejaba, en cambio, el que la habituación se produjera como resultado espontáneo de la actividad conceptual y aplicada a través de toda la vida escolar. Los niveles intentan, creo que por primera vez, experimentar la posibilidad de un tratamiento formal en este aspecto

del aprendizaje, lo mismo que desde mucho tiempo acá se viene haciendo con el lenguaje o el cálculo, por ejemplo.

Pongamos un caso práctico: «El hábito de la comparación y distinción», en el primer curso (seis-siete años).

1.º Observación y enumeración de los objetos más próximos al niño:

- Sus vestidos:
 Nombre y uso de cada uno de ellos.
 Tiempo y hora de su empleo.
 Diferencia entre vestidos de verano y de invierno.
 ¿Qué vestidos gustan más?
 ¿Cómo debemos guardarlos?
 Los que valen más y los que valen menos
 Los que son más útiles.

2.º Los objetos que el niño lleva a clase:

- Contenido de su *carreta*.
 Los que sirven para leer.
 Los que utiliza para escribir.
 Los que quiere para jugar o entretenerse.
 Los que utiliza de la clase.
 Los libros que más le gustan.

3.º Los objetos de la clase:

- Los más grandes y los más pequeños.
 Los que valen más y los que valen menos.
 Los que son muebles y los que no lo son.

4.º Los objetos de su casa:

- Los del comedor.
 Los del dormitorio.
 Los que sólo puede usar el niño.
 Los que usan sus papás.

5.º Los objetos que encuentra en la calle:

RESUMIENDO Y CONCRETANDO

Los cuestionarios comprenden todos los conocimientos y ejercicios de carácter aplicativo en cada curso.

Los cuestionarios centran sus contenidos principalmente en los objetos de conocimiento.

Los cuestionarios parten casi siempre del conocer para llegar al hacer.

Los cuestionarios suponen que las capacidades y habituaciones se adquieren por el mero ejercicio o actividad.

Los niveles se refieren sólo a las actividades y conocimientos que señalan un «status» exigible al final de cada curso.

Los niveles centran sus contenidos principalmente en los motivos de actividad.

Los niveles quieren partir casi siempre del hacer para llegar al conocer.

Los niveles intentan un tratamiento formal y sistemático de los hábitos operativos, mentales y sociales.

ANÁLISIS DE CONJUNTO

Las materias integrantes de los niveles, que son las mismas de los cuestionarios, pueden subdividirse en relación con esa bipartición de ejercicios y nociones, y según el aspecto que predomine de ambos, así:

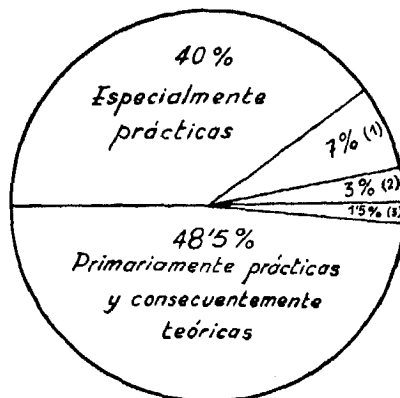
- a) Fundamentalmente activas.
- b) Materias activo-nocionales o viceversa.
- c) Principalmente nocionales.

Para entendernos mejor en este caso, y sin más alcance que el de puro convencionalismo, vamos a denominarlas del siguiente modo:

- 1) Materias esencialmente prácticas, que son aquellas cuyo contenido o nivel se refleja en un ejercicio.
- 2) Primariamente prácticas y consecuentemente teóricas, cuando, partiendo de los ejercicios o actividades, se llega a las nociones.
- 3) Primariamente teóricas y consecuentemente prácticas, si partiendo de las nociones se corona su aprendizaje con actividades o ejercicios de aplicación.
- 4) Indistintamente teórico-prácticas o práctico-teóricas.
- 5) Fundamentalmente teóricas, cuyo contenido o nivel se mide por la posesión de conceptos o nociones.

El siguiente cuadro comparativo ayudará al maestro para la programación de actividades en cualquier caso (véase en la página siguiente):

Gráfica porcentual



(1) Teórico-prácticas o práctico-teóricas

(2) Primariamente teóricas y consecuentemente prácticas

(3) Fundamentalmente teóricas

CUADRO COMPARATIVO

Primariamente prácticas y consecuentemente teóricas	Esencialmente prácticas	Teórico-prácticas o prácticas-teóricas	Primariamente teóricas y consecuentemente prácticas	Fundamentalmente teóricas
Lenguaje oral en todos los cursos.	Lectura en todos los cursos. Escritura en todos los cursos.	1.º y 2.º cursos de Formación del E. Nacional, niños.	2.º, 6.º y 8.º cursos de Formación del E. Nacional, niñas.	Cursos 3.º a 8.º de Formación del E. Nacional, niños.
Matemáticas en todos los cursos.	Educación física (niños y niñas) en todos los cursos. Labores para niñas en los cursos 3.º y 8.º	Cursos 1.º y 2.º de Conocimientos sociales.		
1.º, 3.º, 4.º, 5.º y 7.º cursos de Formación del E. Nacional, niñas.	Dibujo y Pintura en los cursos 1.º a 6.º	7.º y 8.º cursos de Dibujo.		
Cursos 3.º a 8.º de Formación familiar y social para niñas.	Prácticas de Iniciación Profesional en los cursos 7.º y 8.º	Todos los cursos de Religión.		
Cursos 7.º y 8.º de Economía Doméstica para niñas.	Hábitos y destrezas de todos los cursos.			
Cursos 3.º y 8.º de Geografía.				
Cursos 3.º y 8.º de Historia.				
Ciencias de la Naturaleza en todos los cursos.				
Cursos 3.º y 8.º de Higiene.				
Cursos 7.º y 8.º de Derecho.				
Cursos 3.º y 8.º de Música y Canto.				

Por otra parte, un programa o un aprendizaje será motivador si, además de estar de acuerdo con el desarrollo de los intereses del niño, le promueve a la satisfacción de sus necesidades en cada edad. Y en este orden de cosas el escolar siente:

- Necesidades puramente biológicas o de desarrollo físico (comida, limpieza, movimiento, etc.
- La necesidad de insertarse, apenas desaparece el egocentrismo de los primeros años, en uno o varios grupos sociales.
- Las adquisiciones culturales no son, en la mayoría de los casos, a no ser que satisfagan ciertas curiosidades, necesidades sentidas por el infante.
- La autoinstrucción hace pasar gradualmente al escolar de la dependencia absoluta a una relativa independencia, que apetece casi siempre.
- El escolar siente también la necesidad de asegurarse o afianzarse en su propio ambiente, ya sea éste la familia o sea la escuela.
- Necesidades afectivas en el sentido de intercambiar emociones, amistad, cariño, etc.
- La comunicación con sus semejantes tiene que ser facilitada y vehiculada principalmente por medio del lenguaje.
- Por último, el escolar quiere y ansía enfrentarse muchas veces con la realidad o situación problemática.

Las actividades que tengan en cuenta todas estas necesidades y otras más que pudieran añadirse serán las propiamente educativas.

CONCLUSION

A la vista de estos últimos datos se deduce que, al programar las actividades para la consecución de los niveles, el maestro ha de tener en cuenta que el escolar ha de emplear en ejercicios o prácticas casi el 90 por 100 de su tiempo útil y reservar sólo un 10 por 100 para la adquisición de nociones. Pero, cuidado, las actividades o ejercicios que reclaman los niveles no son, no pueden ser meramente mecánicas o rutinarias, sino funcionales y reflexivas, ya que han de tender a los objetivos que los referidos niveles indican.



EL PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA GLOBALIZADA

Por JUAN NAVARRO HIGUERA
Jefe de Material Didáctico
del C. E. D. O. D. E. P.

Todo presupuesto que haga referencia a un modo de operar puede tener variantes impuestas por circunstancias insoslayables de carácter concreto que impongan una determinada forma de actuación. Así, el programa escolar, como instrumento didáctico proyectado a servir de pauta y de orientación al trabajo docente-discente, puede estructurarse siguiendo patrones bien distintos, aunque los objetivos perseguidos sean los mismos. Es evidente que la meta puede alcanzarse utilizando diversos caminos, y este principio de orden universal es perfectamente aplicable a la programación de las tareas escolares. De aquí el que sea no sólo

lícito, sino conveniente, que puedan arbitrarse distintas fórmulas para organizar los contenidos de los currículos académicos.

La globalización constituye un proceso didáctico que ya ha adquirido carta de naturaleza en los hábitos escolares y puede dar lugar a la construcción de programas en los que tales principios puedan tener pleno desarrollo. Superada la cuarentena en que vive toda nueva idea que irrumpe en cualquier campo del pensamiento humano, depurada su esencia y contrastados sus resultados, la globalización se nos presenta como uno de los más sólidos axiomas de la pedagogía actual. Bien es verdad que ya no puede admitirse una técnica escolar construida exclusivamente sobre estos principios —hecho que tiene paralelos en todos los sistemas de educación con marchamo de innovadores—; pero no cabe duda de que la inclusión de estos recursos en estructuras de mayor amplitud puede resultar particularmente útil.

La creación del doctor Decroly ha cristalizado en fórmulas muy concretas que permanecen firmes cuando muchas técnicas metodológicas que alcanzaron gran boga han quedado reducidas a una noticia más o menos explícita en los tratados de didáctica.

Con los ajustes que cada caso pueda exigir, y teniendo en cuenta limitaciones que siempre existen en los planeamientos muy personales y especializados, resulta interesante tener en cuenta esta técnica cuando se trata de considerar las distintas formas que pueden adoptar los programas escolares.

FUNDAMENTOS

Los apoyos que justifican la inclusión de una técnica globalizada en los programas de enseñanza primaria pueden catalogarse en los siguientes grupos:

a) *De orden psicológico.* El hecho, ya generalmente admitido, de que la percepción sigue unos estadios sincrético, analítico y sintético nos conforma unas determinadas estructuras en las que la presentación de los contenidos instructivo-educativos resulta favorecida respecto a su fácil asimilación cuando el alumno los examina en su conjunto, especialmente si se trata de los primeros cursos de la enseñanza.

A esta razón habría que añadir otras tales como la gran fuerza motivadora de las concentraciones, su mejor vinculación a hechos reales y la mayor fluencia de las asociaciones, que determinan factores de tipo psicológico que representan una no desdeñable base favorable a este modo de organizar el programa escolar.

b) *De orden vital.* Los conocimientos resultan más vivos, más actuales, más dinámicos, si vienen organizados en temas que se aproximan a la forma natural en que los encontramos en la vida. Parece lógico que resulte más motivador y comprensible un hecho que se ofrece ante nuestros

ojos en términos que nos son habituales, en vez de la artificiosa entidad de las disciplinas escolares. Una consideración conjunta del tema, especialmente cuando se trata de algo que tiene una realidad muy tangible, favorece, sin duda, la captación y asimilación del mismo.

El programa de ideas asociadas de Decroly gira alrededor de dos puntos: 1.º El que se refiere a las propias necesidades del alumno; 2.º El que corresponde al medio. Ambos puntos son divididos en otros aspectos parciales, suficientemente conocidos para que hagamos mención de ellos.

c) *De orden didáctico.* Junto a la organización globalizada de los contenidos y las actividades que integran un programa escolar hay que situar la ejecución del mismo, el quehacer escolar, en que vemos también a la globalización como una categoría del mismo claramente delimitada. Es decir, que si la presentación de los programas globalizados puede suponer en determinados casos un presupuesto ciertamente favorable a la organización de contenidos para su más lógico y psicológico aprendizaje, la puesta en acción de tales programas puede verse favorecida con el empleo de procedimientos globales. De aquí que convenga distinguir estos dos aspectos: la globalización desde

el ángulo del currículo y la globalización desde el punto de vista de la acción didáctica. La enseñanza de la lectura y de la escritura por el procedimiento global o ideovisual es un conocido ejemplo de quehacer didáctico globalizado que tiene suficiente entidad para que nos sirva de aclaración, en orden a la segunda de dichas acepciones.

La técnica didáctica del método Decroly puede condensarse en la teoría de los "Centros de interés". En ellos se observa perfectamente la dinámica del trabajo decrolyano, y su aplicación ha dado lugar a numerosas variantes que han puesto de manifiesto la hondura pedagógica de esta concepción educativa, digna de ser considerada pese a su sentido naturalista.

Ya es sabido que la formalización de la globalización en la enseñanza hay que atribuirle al doctor Decroly, que llegó a construir una completa

técnica educativa desarrollando las ideas matrices de su método. La huella que ha dejado esta creación en la pedagogía es indudable. Durante muchos años multitud de educadores trabajaron tratando de seguir el patrón decrolyano, y las páginas de las revistas y de las publicaciones pedagógicas se cubrieron de originales relacionados con la obra del pedagogo belga.

Ahora bien, las realizaciones a que ha dado lugar esta innovadora técnica no han sido todo lo amplias que hubiera sido de desear. No era fácil reestructurar la escuela sobre bases un tanto originales que rompían viejos moldes organizativos, y por ello las réplicas de la creación del educador belga, si bien han tenido extensa difusión y han dejado su sello en la escuela actual, no han llegado a conformar las estructuras de la mayoría de los centros de enseñanza.

C A R A C T E R I S T I C A S

Sin necesidad de entrar demasiado en la consideración de lo que puede ser la enseñanza globalizada, cosa que resultaría impropio en este trabajo, podemos señalar las siguientes notas que pueden tomarse como características al programar las actividades escolares siguiendo este sistema:

— *Transitoriedad*. Los programas globalizados suelen ser aplicados principalmente en los cursos iniciales, dadas sus más fuertes motivación y asimilación, evolucionando en los intermedios para llegar al término de la escolaridad con unas formas de sistematización por materias.

— *Ambientación*. Los puntos de partida son siempre situaciones del medio que rodea al alumno. Las intensas asociaciones con el ambiente son hábilmente aprovechadas para fortalecer la adquisición de contenidos.

— *Vitalidad*. Los problemas planteados lo son generalmente en relación con necesidades vitales. El lema de "La escuela por la vida y para la vida", que resume el sentido de esta creación pedagógica, es bastante expresivo a estos efectos.

— *Manualización*. La vía de las actividades manuales es utilizada con gran sentido para lograr la adquisición de conocimientos, hábitos y destrezas. Una bien planeada función del quehacer

práxico se inserta en el cuadro de las principales actividades de la escuela decrolyana.

Estos caracteres hacen especialmente indicada esta técnica educativa en amplios sectores del trabajo docente. Ahora bien, lo que no debe olvidarse es que, como toda acción fuertemente caracterizada, debe utilizarse con moderación sin pretender su aplicación total y completa. Una globalización exagerada podría conducirnos a situaciones arbitrarias e irreales, que serían mucho menos lógicas que la vieja ordenación por asignaturas.

Una confirmación de las anteriores notas nos la puede brindar el siguiente párrafo:

a) "las unidades del trabajo se deben elegir en la vida real, han de constituir una situación vivida;

b) la escuela debe ofrecer numerosas ocasiones de formular proyectos reales y estimular las actividades de diversa naturaleza;

c) debe permitir el desarrollo constante del grupo y satisfacer las necesidades sociales de los niños;

d) ejercitar en la manipulación de los instrumentos exigidos por el trabajo y contribuir a la formación de hábitos deseables" (1).

A P L I C A C I O N E S

La organización de la enseñanza por el sistema global puede tener unas aplicaciones muy diversas. Ciertamente la esencia metodológica de este sistema permite su empleo en todos los sectores escolares. En el libro *La función de globalización y la enseñanza* resume el doctor Decroly las fórmulas de utilización para la *lectura*, la *lectura musical*, la *escritura*, el *dibujo*, la *ortografía*, la *aritmética*, las *ciencias naturales*, la *geografía*, la *historia*, las *lenguas* y la *gramática*.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y de la escritura puede decirse que los principios de la

globalización han supuesto una de las adquisiciones de más sólida base de los últimos tiempos. Pese a que no se haya divulgado y generalizado la aplicación del método ideovisual, no por ello deja de ser evidente el gran valor psicológico del procedimiento, fácilmente comprobable por quienes se decidan a experimentarlo.

Respecto a los conocimientos elementales es obvio que su inserción en currículos concentrados resulta mucho más interesante que su presentación por disciplinas.

Las escuelas de un solo maestro, en las que el

desarrollo de un programa convencional encierra serias dificultades por falta de tiempo para un tratamiento diferenciado respecto a los distintos grupos, están indicadas para la formulación de un programa globalizado, en el que se vaya desvolviendo ciclicamente un bien escogido repertorio de centros de interés. Esta puede ser una solución no despreciable que permita una organización del trabajo más racional, activa y eficaz.

Como resumen de lo expresado anteriormente creemos conveniente reproducir unas palabras del doctor Decroly, por ser bastante aclaratorias respecto a las ideas expuestas en este trabajo:

1.º La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior.

2.º Está unida a la primera por los estímulos que la determinan, y a la segunda por las posibilidades de adaptación a condiciones nuevas.

3.º Interviene así espontáneamente en el niño y en el adulto y ayuda a adquisiciones importantes, tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio material, vivo, social y otras formas variadas de actividad.

4.º La madre emplea espontáneamente para

educar al niño y hacerle adquirir diversas técnicas importantes, notoriamente el lenguaje.

5.º Está indicado recurrir a ella, sobre todo, en el periodo de transición que va de la educación maternal a la educación por procedimientos lógicos y abstractos.

6.º Puede ser aplicada no sólo a la iniciación de las técnicas (lectura, escritura, ortografía), sino también a aquellas ramas del conocimiento relativas a la naturaleza y al hombre (ciencias naturales, historia, geografía) y a la expresión de conocimientos (redacción, lenguas clásicas y modernas).

7.º En los comienzos de la aritmética y de las matemáticas, en general, debe también tenerse en cuenta la actividad globalizadora.

8.º Siendo la condición esencial para que la actividad globalizadora intervenga el estímulo del interés, se encuentra en las condiciones enunciadas a este efecto una nueva confirmación de la importancia que tiene basar la enseñanza de los conocimientos sobre el interés del niño, ligar la enseñanza de las técnicas a la enseñanza de los conocimientos (centros de interés y de concentración)" (2).

(1) PLANCHARD, E. *La pedagogía contemporánea*. Editorial Rialp, S. A. Madrid 1949, pág. 281.

(2) DECROLY, O. *La función de globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la "Revista de Pedagogía", Madrid, 1935, pág. 77.

LAS UNIDADES DE TRABAJO Y SU PROGRAMACION

Por ELISEO LAVARA GROS
Jefe de Coordinación del CEDODEP

Es un hecho demostrado que los estudiosos de las ciencias pedagógicas no se ponen de acuerdo a la hora de definir qué sean las llamadas unidades de actividad, unidad de trabajo, unidad didáctica, unidad de aprendizaje. "En discusiones informales —dice Harap—, estos términos denotan la misma cosa" (1). En discusiones formales se diferencian por el aspecto del acto didáctico en que cargan su acento. Nosotros vamos a intentar precisar qué debe entenderse por unidades de trabajo y cómo pueden programarse.

Cuestionarios, niveles y unidades de trabajo.

Antes de abordar plenamente la problemática que una estructuración del contenido docente en

unidades de trabajo plantea, parece oportuno analizar las relaciones existentes entre cuestionarios, niveles y unidades de trabajo.

En efecto, los cuestionarios "son el primer tanteo para dotar a nuestras escuelas primarias de un instrumento de trabajo, sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad" (2). Determinan los objetivos generales y específicos a conseguir, señalando los principios didácticos fundamentales. "La enseñanza toda —postulan— será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido y lo deseado para insertar en ella las ideas deducidas del ejercicio de que en cada caso se trate" (3).

Partiendo, pues, de esa realidad esencial que son los cuestionarios, nuestra más inmediata preocupación debe girar en torno a ¿cómo organizar ese contenido para que su asimilación vital se produzca de un modo "activo", profundo, equilibrado, armonizado?

Quizá no fuera difícil señalar, a lo largo de la historia pedagógica, como dos corrientes que intentan polarizar el "modo" de organizar el trabajo escolar. Por un lado, podríamos agrupar a los que parten del contenido general y toman como base de su actuación el índice del libro de texto. Por otro, todos aquellos que conside-

(1) HARAP HENRI. *The Technique of Curriculum Making*. The MacMillan Co. 1935, pág. 151.

(2) *Cuestionarios Nacionales*. Madrid, 1953; pág. 9.

(3) *Ibidem*, pág. 10.

ran las experiencias del niño como guías fundamentales.

Por todos es conocida la severa crítica que al primero de estos procedimientos le hacen los pedagogos contemporáneos.

Por el contrario, cada día cuenta con más adeptos el intento de organizar los contenidos de acuerdo con las posibilidades psíquicas y las experiencias del niño, pues, se dice, "en el fondo, la educación es la acumulación de experiencia, útiles al individuo, para permitirle actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida" (4), y nos vale siempre que demos la máxima amplitud a esas "distintas esferas de la vida".

Entre los procedimientos fundados en el desarrollo experiencial del niño merecen citarse los de proyectos, los mismos centros de interés, los complejos y también las unidades de trabajo, entre otros.

Pero advirtamos que el cargar el acento en el "activismo", en la experiencia e interés del niño, no presupone que se desconozca el valor del contenido material, imprescindible en toda realización docente. Lo que se hace es conjugar ambos aspectos, pero insistiendo más en las actividades que en las nociones, aunque ambas constituyan la esencia de las "adquisiciones" que el niño va realizando.

Estamos ya en situación de abordar la problemática que una programación de las unidades de trabajo plantea. Indudablemente también a través de ellas se alcanzarán las metas que nos marcan nuestros cuestionarios ordinarios, y cuyos sucesivos "testigos" son los niveles mínimos.

¿Qué entendemos por unidad de trabajo?

Una visión simplista de la cuestión nos muestra en primer lugar una idea de uniformidad, referida ya al método, ya al contenido, ya al tiempo, ya a la acción. Pero esto es susceptible de aplicarse a cualquier actividad humana. En efecto, cabría hablar de la "unidad de trabajo" del carpintero, del administrador, del ingeniero... Ahora bien, cuando ese concepto lo trasladamos al campo pedagógico quizá pudiéramos designarlo con el calificativo de "didáctico": "unidad de trabajo didáctico", y sustantivando el adjetivo vendríamos a hablar de "unidad didáctica".

No se crea que es puro "snobismo" esta transducción de valores. En realidad, cuando Morrison, cuya definición de unidad de trabajo es ya clásica, habla de estas unidades, está apuntando ya en 1935 al moderno concepto de unidades didácticas.

Y esto es así hasta el punto de preferir el tér-

mino aprendizaje. Dice: "Unidad de aprendizaje es un comprensivo y significativo aspecto del medio, de una ciencia organizada, de un arte, de la conducta, que, una vez aprendido, produce una adaptación de la personalidad" (5).

Con posterioridad a Morrison se han dado mil definiciones de las "unidades de trabajo", aunque tanto para él como para otros autores sea más correcto hablar de "unidades de aprendizaje". Insistimos en que ambos matices quedan perfectamente plasmados, si empleamos el nuevo término de "unidad didáctica".

Todos coinciden en señalar como "clave" de sus respectivas definiciones los siguientes términos:

- a) Actividades intencionadas del alumno.
- b) Actividades relacionadas.
- c) Conocimiento profundo.
- d) Aspectos significativos del medio, y
- e) Socialización" (6).

Conjugando todos ellos quizá podamos definir la unidad de trabajo como "el conjunto de actividades organizadas alrededor de una cuestión y que el niño desarrolla intencionalmente para alcanzar determinados objetivos".

Unidades de trabajo: Su clasificación.

La misma diversidad de criterios que hemos encontrado a la hora de definir las unidades de trabajo las encontramos lógicamente, al intentar clasificarlas. De entre todas, parecen las más acertadas las de Caswell y Campbell, Morrison y Leonard. No es cuestión de traerlas aquí. Recogeremos la que da A. Echegoyen, sintetizándolas todas, en su *Unidad de trabajo y programa*, libro muy provechoso para quien desee ampliar estas cuestiones. Así, dice refiriéndose a las clasificaciones de los autores citados:

"Un intento de reclasificación por parte nuestra, partiendo de esa apreciación, agruparía las unidades en dos grandes grupos: unidades de materia y unidades de experiencia. Las subclasificaciones quedarían así:

I. Unidades de materia:

- A) Unidades basadas en la materia tradicionalmente organizada.
- B) Unidades basadas en la materia funcionalmente organizada.

II. Unidades de experiencia:

- A) Unidades basadas en las necesidades del niño.
- B) Basadas en los intereses del niño (centros de interés).

Las unidades de experiencia no prescinden de

(5) MORRISON, H. C. *The Practique of Teaching in the Secondary Schol.* Rev. Ed. University of Chicago, 1931; páginas 24-25.

(6) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. *Ob. cit.*, pág. 34.

(4) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. *La unidad de trabajo y el programa*, Cultural, S. A. La Habana, pág. 29.

la materia, como erróneamente se ha dicho; tampoco la consideran exclusiva, como sucede en el caso contrario, como fuente para lograr experiencias provechosas. Lo esencial en este criterio no es que la materia pierda o mantenga su valor, sino que aquel sector o porción de ella que pueda traducirse en instrumento directo, en experiencias reales, es el que tiene cabida en este tipo de organización" (7).

Orientaciones didácticas para su programación.

En sentido amplio, toda la actividad escolar debe entenderse como una unidad de trabajo.

En efecto, no son las mismas las posibilidades que brindan una escolaridad completa, que una incompleta. No es lo mismo organizar la "unidad de trabajo" cuando el niño que tiene que desarrollarlas vaya a estar seis cursos, que cuando, por las causas que sean, sólo puede estar dos, o quizá uno.

Luego, el primer dato a tener en cuenta para la programación es la escolaridad del niño. A partir de ella podemos parcelar las adquisiciones en "unidades" fácilmente desarrollables. Es decir, el trabajo escolar no se señalará tanto por períodos determinados cuanto por "contenidos unitarios estructurados".

En efecto, nuestra primera tarea consistiría en analizar el tiempo hábil por curso. Podríamos suponer unos cinco días semanales, a cuatro horas útiles diarias. De este tiempo, sobre todo en los primeros grados, la mitad como mínimo se dedicaría a la adquisición de las técnicas instrumentales. El resto, es decir, unas diez horas semanales, podría dedicarse al desarrollo de las unidades de trabajo. En los grados siguientes, al disminuir la necesidad de tiempo a dedicar a las materias instrumentales, se podría ampliar el número y el contenido de las unidades de trabajo.

Quizá, y partiendo de una media de treinta semanas hábiles, al curso pudieran señalarse un número de 25-30 unidades para los dos primeros

(7) ECHIGOYEN DE CAÑIZARES, A., y SUÁREZ GÓMEZ, C. *Ob. cit.*, pág. 37.

cursos; número que podría doblarse en los siguientes.

Vista la posible distribución, pasemos a estudiar su organización interna.

Partece aconsejable emplear la globalización durante los tres primeros cursos, para pasar a continuación a la correlación de asignaturas, dedicando los tres últimos cursos al estudio estructurado en las clásicas asignaturas.

El eje de la unidad de trabajo podrían constituirlo las materias informativas (Geografía, Historia, Formación Social...), quedando las instrumentales (Escritura, Lectura, Aritmética) como "complementarias"; y aún desprendidas de ella durante los primeros cursos.

La estructuración de la unidad exige dos tareas distintas, pero complementarias: elección de adquisiciones (nociones y actividades) y organización adecuada de las mismas.

La selección debe hacerse a partir de los cuestionarios, la organización, teniendo presente el gran valor de la actividad.

Las partes de dicha estructura vendrán determinadas por título de la unidad, justificación de ésta, metas perseguidas y desarrollo de la misma (que irá precedido de un sencillo planteamiento, que permita enlazar con las adquisiciones previas del niño y darle a éste una visión global de la tarea a realizar).

El título debe ser ampliamente comprensivo, ofreciendo al alumno una clara idea del contenido y cualidad de dicha unidad. "A través del título el alumno debe ver —dice A. Echegoyen— más que un contenido intelectual, una oportunidad para desarrollar actividades y experiencias agradables, de inmediato significado a sus intereses y necesidades".

El esquema que el maestro elaboró no tenía más finalidad que servirle de guía, dándole una visión amplia, comprensiva, de la tarea a realizar.

Una vez presentada al alumno el maestro pasa a un plano de guía; desde entonces, la tarea fundamental deberá realizarla el alumno.

LA ENSEÑANZA

PROGRAMADA

Por ARTURO DE LA ORDEN
Jefe de estudios y proyectos del CEDODEP

GENERALIDADES

La enseñanza programada es una nueva técnica didáctica de extraordinaria complejidad. Intentar definirla sería tanto como aventurarse a correr un grave riesgo de parcialidad. Más que una definición se trataría de una exposición de las concepciones y prejuicios del autor acerca de la naturaleza y sentido de este nuevo instrumento de ense-

ñanza y aprendizaje aún en pleno desarrollo. En consecuencia, en vez de definir, me limitaré a describir las características más importantes del método con la máxima objetividad posible.

El análisis de la enseñanza programada pone de manifiesto que se trata de la aplicación directa de varios principios del aprendizaje, perfectamente

identificados y definidos por la psicología, en conjunción con ciertas técnicas de enseñanza, todo ello perfectamente armonizado en un esquema de presentación altamente elaborado y organizado.

El objetivo de este diseño es posibilitar y facilitar el avance instructivo del alumno a través de una secuencia de experiencias, previamente establecida, hasta la adquisición de ciertos conocimientos o destrezas. Esta forma de instrucción se llama "programada" precisamente por la previa determinación de la secuencia y la ordenación meticulosa de los elementos en orden a potenciar al máximo la eficacia del aprendizaje. La enseñanza programada pretende, pues, controlar rigurosamente el proceso discente, dividiendo la materia en pequeñas

unidades o elementos (*minimal steps*), cada uno de los cuales contiene cierta información inicial, exige una respuesta por parte del alumno y le proporciona los conocimientos indispensables para que pueda comprobar la corrección de la misma.

En síntesis, cada elemento (*frame*) presenta al discente un estímulo ante el cual debe reaccionar, forzándole a la utilización de todos los conocimientos que posee para responder al mismo y proporcionándole, finalmente, la información pertinente acerca de la propiedad de su contestación. La diferencia de nivel instructivo entre elemento y elemento constituye la que se llama "intervalo" (*step-size*).

CARACTERISTICAS DE LOS "PROGRAMAS"

Un buen programa incluye fundamentalmente:

- Unos objetivos relevantes cuidadosamente definidos.
- Un contenido de enseñanza (datos, información, destrezas y hábitos a desarrollar) estrictamente delimitado, y dividido y organizado en elementos o "items", cada uno de los cuales representa un incremento de progreso instructivo con respecto al anterior.
- Una secuencia o proceso acumulativo de estos elementos encadenados en un orden rigurosamente lógico que garantice el dominio o aprendizaje del contenido.
- "Claves", "items" de unión y estímulos que ayuden al sujeto a vencer las principales di-

ficultades (paso de un concepto a otro, ideas complejas, etc.).

- Elementos de revisión o repaso proporcionando al discente la práctica y repetición imprescindibles para mantener permanentemente actualizados los términos y conceptos previamente aprendidos.
- Insertados en cada elemento deberán ir preguntas a contestar, problemas a resolver u órdenes a ejecutar que impulsen al sujeto a participar activamente en el proceso.
- Diseños que proporcionen al discente el conocimiento inmediato de los resultados y de la respuesta correcta en orden a garantizar el reforzamiento inmediato de su acción.

TIPOS DE PROGRAMAS

No todos los "programas" son iguales. Dentro del esquema general de la enseñanza programada caben varios tipos de "programas". He aquí los más importantes:

Programas lineales, también llamados de "secuencia fija" y "extrínsecos"; su defensor y principal representante es Skinner. Este tipo de "programa", el más conocido en la actualidad, se caracteriza esencialmente por su estructuración en "elementos" o unidades de aprendizaje muy pequeños, con la finalidad de conducir gradualmente al sujeto al dominio de la materia. Los elementos exigen respuestas de las llamadas "construidas", es decir, formadas por el propio sujeto en vez de seleccionadas entre varias alternativas que se proponen. El "programa" no previene posibles modificaciones de la secuencia a la luz de la respuesta del sujeto. Este tipo de programación tiende fundamentalmente a evitar errores en el aprendizaje.

Programas ramificados, llamados también "intrínsecos", fueron desarrollados principalmente por Norman Crowder. La característica fundamental de este tipo de programas radica en la variedad de secuencias que ofrece, en armonía con las respuestas del sujeto. Normalmente la respuesta que exige es una elección entre diversas alternativas. De acuerdo con su elección, el sujeto es dirigido a una de las diferentes secuencias posibles. Por ejemplo, si la respuesta es correcta, se le permitirá pasar a la etapa siguiente; pero si falla en al-

gún aspecto del proceso discente, se le pide que repita una determinada parte del proceso o se le dirige a una serie especial de ejercicios correctivos apropiados, etc. Con estas previsiones para hacer frente a los posibles errores, los elementos e "intervalos" en este tipo de programas pueden ser mucho mayores que en las de tipo lineal.

Máquinas de enseñar y programas flexibles y "adaptables". Este diseño es el resultado del desarrollo de la cibernética. La máquina lleva un computador electrónico que le permite variar la secuencia del proceso educativo automáticamente, de acuerdo con las características de las respuestas del sujeto. Las máquinas "actúan" según actúe el alumno; se "adaptan" a la conducta de éste. Aspectos tales como la velocidad de reacción, número y clase de errores, por ejemplo, son registrados y controlados y tomados en consideración al presentar las nuevas cuestiones.

Programas "complementarios", definidos por Pressey, quien considera que las secuencias de aprendizaje programadas sólo deben ser utilizadas como medios auxiliares o complementarios de la instrucción, impartida fundamentalmente por otros métodos. En este sentido, el programa serviría como un medio de control del propio sujeto, como una ayuda para reforzar y fijar conocimientos y destrezas previamente aprendidas por procedimientos adecuados y como una forma de presentar determinados tipos de información muy limitados.

Estos programas requieren solamente ejercicios de elección múltiple y no necesitan reducir demasiado el intervalo entre los elementos. Como puede verse se trata más que de un nuevo tipo de programa, de una utilización especial de la enseñanza programada.

Hemos señalado los cuatro tipos generales de programación, pero, dentro de ellos, existe una gran variedad de programas cuya descripción supera con mucho el alcance de este artículo.

Limitándonos a los dos primeros tipos descritos, el lineal de Skinner y el ramificado de Crowder, cabe decir que ambos tienen sus ventajas y sus inconvenientes. Skinner sostiene que su método impide al sujeto llegar a conclusiones erróneas, en razón de la atomización de la materia (intervalos minúsculos) y del tipo de respuesta. Crowder, por su parte, polemiza que la posibilidad de errores en su método queda ampliamente compensada por su

flexibilidad y capacidad de adaptación a las respuestas del alumno.

La controversia aún continúa en torno a la elección de uno u otro procedimiento. Sin embargo, recientemente han surgido ya programas que combinan con éxito los dos tipos. La solución que apunta ya es que, según la materia y los objetivos específicos de cada programa, puede ser más conveniente usar el lineal, el ramificado o una mezcla de ambos.

Los programas pueden ser presentados de diversa forma, desde el "texto programado" a las máquinas electrónicas complejas, sin olvidar las series de diapositivas, películas, discos y diversos ingenios mecánicos. Hasta ahora, sin embargo, las dos formas que han logrado más plenamente los objetivos de la enseñanza programada han sido las llamadas "máquinas de enseñar" (*teaching machines*) y los "textos programados" (*programed textbooks*).

EL FUTURO DE LA INSTRUCCION PROGRAMADA

Parece evidente que el porvenir de la instrucción programada no puede ya ser puesto en duda. La experimentación y los descubrimientos continuarán. Todavía es necesario realizar muchas investigaciones hasta lograr la cristalización en formas y direcciones definitivas de esta nueva técnica de educación. En las próximas décadas la instrucción programada jugará un papel decisivo no solamente en las escuelas, sino también en la industria, como medio de entrenamiento profesional en las nuevas formas de trabajo que constantemente surjan como consecuencia del avance tecnológico.

Para ello la instrucción programada necesita mayor número de especialistas que desarrollen la teoría del aprendizaje y de la programación; criterios profesionales para la realización de programas; extender aún más información relevante sobre el tema; una más estrecha cooperación entre psicólogos y educadores. El campo de la instrucción programada no solamente es una promesa, sino una realidad firmemente establecida, y estas necesidades serán cubiertas a medida que la eficacia de esta nueva técnica vaya siendo más conocida.

CONCLUSION

Como he escrito en otro lugar (1), ninguna de las ideas que subyacen el método de la enseñanza programada es nueva. Todos los principios psicodidácticos en que esta nueva técnica se apoya son conocidos de antiguo. En efecto, el análisis y división metódico de los contenidos de la enseñanza, descomponiendo la materia en micro-unidades (*minimal Steps*), la ordenación y encadenamiento rigurosamente lógicos de estos elementos, el progreso instructivo planificado, la individualización del aprendizaje, la participación activa del educando en el proceso instructivo, el autodidactismo, el valor motivador del conocimiento inmediato de los resultados de cada respuesta, control de las condiciones en que se realiza el aprendizaje, etc., son viejas verdades pedagógicas que pertenecen desde hace tiempo al elenco de nuestra disciplina, y, por ende, eran, en general, conocidas y aceptadas por todos los educadores.

Lo verdaderamente nuevo en la enseñanza pro-

gramada es la combinación armónica y funcional de estos principios y técnicas psicodidácticas en un procedimiento discente sistemático, coherente y controlado.

Como todo nuevo procedimiento la enseñanza programada plantea problemas teóricos y prácticos, algunos de los cuales pueden ser resueltos, mientras que otros habrán de esperar su solución en el futuro desarrollo de este método y de la ciencia pedagógica en general. Algunas cuestiones, tales como la dependencia o independencia de la enseñanza programada respecto de las "máquinas instructivas", o la de si la enseñanza programada reemplaza al maestro, pueden ser contestadas en la actualidad, en términos absolutos: el método de enseñanza programada es independiente de las máquinas, aunque, para ciertos fines, resulten éstas especialmente útiles; en cuanto al maestro, en ningún caso podrá ser reemplazado por la pura técnica. La enseñanza programada, por el contrario, libera al maestro de las tareas más rutinarias y mecánicas, permitiéndole, de este modo, dedicar más tiempo y atención a los problemas personales y escolares de sus alumnos.

(1) Vide. ARTURO DE LA ORDEN HOZ: "Un ejemplo de Texto Programado", *Rev. Bordón*, Núms. 122-123, febrero-marzo 1964. Tomo XVI.

EL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Jefe del Departamento de Publicaciones del CEDODEP

1. El Programa general:

El Programa de lectura y escritura deberá ser concebido dentro de un Programa integral de educación. El Programa integral de educación debe ser el resultado de la elaboración de unos Cuestionarios Nacionales; de la formulación de una serie de niveles que el escolar debe ir alcanzando en cada curso de escolaridad, y de la confección de un Programa de actividades que la escuela debe desarrollar para alcanzar los objetivos fijados.

1.1. Principios básicos:

A la hora de confeccionar un Programa integral de educación se debiera tener en cuenta:

a) **Un conocimiento psicológico del escolar, para tener presente en todo momento sus necesidades, intereses, capacidades, gustos, aficiones e ideales de vida.**

b) **Un conocimiento de los resultados de la experimentación científica, para una mejor organización racional del trabajo escolar.**

c) **Un conocimiento de las nuevas exigencias sociales y las previsibles en un futuro no lejano.**

1.2. Objetivos:

Los objetivos fundamentales de un Programa integral de educación deberían ser los siguientes:

- a) **Estructuración del Programa.**
- b) **Confección del Programa.**
- c) **Aplicación a nivel de ensayo.**
- d) **Control de resultados obtenidos.**
- e) **Rectificaciones y enmiendas.**
- f) **Aplicación a nivel nacional del Programa.**

1.3. Realización del Programa:

Para una eficaz realización de un Programa integral de educación se ha de contar con medios técnicos, económicos y humanos precisos:

- a) **Técnicos especializados en distintas facetas de la educación.**
- b) **Técnicos especializados en las diversas materias científicas.**
- c) **Ayuda económica.**
- d) **Cooperación de la familia y otras Instituciones.**

1.4. Aplicación del Programa:

La aplicación provisional del Programa integral de educación pudiera realizarse:

- a) **En zonas de ensayo a nivel comarcal, provincial o regional.**
- b) **Mediante la intervención de especialistas en educación a distintos niveles.**
- c) **Contando con los medios adecuados para su desarrollo.**
- d) **Estimulando a las Comunidades locales para un eficaz apoyo.**

1.5. Evaluación del Programa:

Los resultados obtenidos en la aplicación parcial del Programa integral de educación a nivel primario deberían ser cuidadosamente estudiados por una Comisión Central de Evaluación, utilizando los informes y opiniones de:

- a) **Padres de familia.**
- b) **Maestros nacionales.**
- c) **Directores escolares.**
- d) **Inspectores de Enseñanza.**

Mencionada comisión haría los ajustes precisos, la preparación y puesta a punto del Programa para ser lanzado a nivel nacional.

2. El Programa de lectura:

El Programa de lectura debe ser concebido dentro de la estructura de un Programa integral de educación a nivel primario. Por tanto, para la confección del mismo habrá que tener en cuenta los siguientes extremos: concepto, objetivos, realización, aplicación y evaluación.

2.1. Concepto de lectura:

Leer no es simplemente traducir en fonemas una serie de signos. Leer no consiste simplemente en conocer las letras y la unión de las mismas. Leer es reconocer palabras, comprender frases e interpretar el sentido de un texto escrito. Este concepto de lectura puede ser desglosado en una serie de etapas, que habrán de tenerse en cuenta en el momento de confeccionar el programa de lectura:

- a) Traducción en fonemas de los signos correspondientes.
- b) Comprensión del significado de palabras y frases.
- c) Comprensión de ideas fundamentales en párrafos.
- d) Correcta expresión oral con matices adecuados.
- e) Comprensión de ideas fundamentales de un texto con finalidad de estudio.
- f) Comprensión del estilo del texto y de la intencionalidad del autor.

2.2. Objetivos de la lectura:

En la lectura deberán tenerse presente tres tipos de objetivos:

2.2.1. Objetivos generales:

Que deben tender a poner en conexión la lectura con las demás tareas escolares. Es decir, no leer por leer, sino leer con una intencionalidad. Y para ello se procurará a través de la lectura:

- a) Ampliar el horizonte cultural de los escolares.
- b) Enriquecer su vida con la experiencia de los demás.
- c) Inculcarles mejores hábitos, actitudes y normas de conducta.
- d) Capacitarles para resolver problemas personales.
- e) Interesarse por los problemas y actividades de su prójimo.

2.2.2. Objetivos de carácter específico:

Que deben centrar su atención en una serie de tareas para conseguir un eficaz aprendizaje lector. Y entre ellas:

- a) Desarrollar hábitos positivos de lectura oral.
- b) Desarrollar hábitos positivos de lectura silenciosa.
- c) Capacitar para identificar palabras con exactitud.
- d) Comprender el significado de lo que se lee.

- e) Aumentar la velocidad lectora.
- f) Corregir las dificultades del aprendizaje lector.
- g) Subsanan los variados errores del aprendizaje lector.

2.2.3. Objetivos de carácter didáctico:

Ya en las tareas anteriores está implicada toda una didáctica de la lectura; pero si tenemos en cuenta la utilidad del libro, se deberá tender a que los manuales de lectura desarrollen de una manera, lo más completa posible, una serie de factores esenciales que intervienen en el proceso de la lectura y que de forma eminente conviene cultivar en la escuela:

- a) Factor perceptivo: que se traduce en una cierta capacidad para percibir detalles en el fondo y en la forma.
- b) Factor verbal: representado por la facilidad en el manejo y comprensión de palabras.
- c) Factor interpretativo: consistente en la comprensión del matiz de palabras y frases en variados contextos.
- d) Factor de razonamiento: representado por la facilidad de descubrir relaciones y asociaciones entre las ideas de un texto determinado.
- e) Factor de velocidad: expresado por la correlación existente entre inteligencia y comprensión lectora.

2.3. Realización del Programa de lectura:

Con las bases anteriores pudiera comenzarse a trazar un Programa de lectura. En la realización deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

2.3.1. Personal técnico:

Debieran colaborar en la redacción del Programa de lectura:

- a) Expertos en educación primaria (Maestros, Directores escolares, Inspectores de Enseñanza, Profesores de Magisterio, Catedráticos de Didáctica especial).
- b) Expertos en Psicología de la infancia.
- c) Expertos en Didáctica especial del lenguaje.

2.3.2. Estructura del Programa:

De acuerdo con un concepto y unos objetivos, ir desarrollando un Programa de actividades para el desarrollo didáctico de la lectura en cada curso escolar, de acuerdo con la necesidad, interés y capacidad del escolar.

2.3.3. Base diferencial:

Convendría tener en cuenta e introducir en el Programa de lectura un matiz diferencial entre niños y niñas, no tanto desde un punto de vista didáctico cuanto de las propias necesidades e intereses de los lectores.

2.4. Aplicación:

Una vez confeccionado el Programa de lectura convendría la realización de un ensayo experimental:

- a) a nivel local;
- b) a nivel provincial;
- c) a nivel regional,

y dar un tiempo prudencial para la confección de manuales en los cuales los autores correspondientes desarrollasen las directrices fundamentales del Programa.

2.5. Evaluación:

Después de un cierto tiempo de ensayo del Programa de lectura debería procederse a su evaluación, habiendo previamente diseñado el tipo de experiencia a realizar, intentando controlar todo lo más posible la gran cantidad de factores en juego y realizando las pruebas correspondientes. Y para ello se precisaría, a distinto nivel, la estrecha colaboración de Maestros, Directores escolares e Inspectores de Enseñanza primaria. Mediante el análisis de los resultados obtenidos, se podrían realizar las oportunas rectificaciones o enmiendas y lanzar el Programa de lectura para su aplicación a nivel nacional.

3. El Programa de escritura:

Parece aconsejable la iniciación simultánea en lectura y escritura, aunque ésta entraña un proceso con características específicas y diversas de las de lectura. Un programa de escritura para la escuela primaria, debe estar de acuerdo con el de lectura, y ambos entroncados con el Programa integral de educación.

3.1. Concepto de escritura:

Escribir no es sólo dibujar una serie de rasgos, que después pueden traducirse en fonemas. La escritura es un medio de expresión a través de signos, perfectamente legibles, cuyo significado refleja un estilo personal. Desde la mera copia de una palabra hasta la expresión escrita de una serie de ideas, existe un largo proceso que podemos desglosar en varias etapas, que habrá que tener en cuenta a la hora de formular un Programa:

- a) Preparación para la escritura.
- b) Realizaciones gráficas.
- c) Traducción de fonemas en signos escritos.
- d) Legibilidad y claridad.
- e) Correcta expresión escrita.
- f) Correcta estructuración gramatical de lo escrito.

3.2. Objetivos de la escritura:

En la escritura pueden tenerse en cuenta tres tipos de objetivos:

3.2.1. Objetivos generales:

Que deben poner en conexión la escritura con las demás tareas escolares. Es decir, escribir con la intencionalidad de conseguir alguna cosa. Por ello a través de la escritura se tenderá a:

- a) Adaptar la escritura al desarrollo del escolar.
- b) Acostumbrar al escolar a expresar sus ideas y pensamientos por escrito.
- c) Cultivar su espíritu creador.
- d) Capacitar para resolver problemas personales.
- e) Interesarle por los problemas de los demás.

3.2.2. Objetivos de carácter específico:

Que se concretan en una serie de tareas para conseguir un eficaz aprendizaje de la escritura:

- a) Fomentar una escritura clara, legible y de cierta calidad.
- b) Escribir palabras con significado.
- c) Aumentar la velocidad de una manera razonable.
- d) Observar, comprender, leer y escribir nuevas palabras.
- e) Diagnosticar las dificultades en el aprendizaje.
- f) Corregir los errores en la escritura.

3.2.3. Objetivos de carácter didáctico:

En las tareas anteriores está implicada una didáctica de la escritura; pero también conviene cultivar una serie de factores que de manera esencial están a la base del proceso de la escritura:

a) Factor de coordinación visual y motórica.

En este factor están implicados una serie de aspectos mecánicos, tales como uniformidad de inclinación, alimentación, amplitud de rasgos, forma de letras y espacios, grosor de líneas, tamaño, espacio entre líneas, letras y palabras, que pueden reducirse, en definitiva, a cuatro: uniformidad, continuidad, ritmo y movimiento.

b) Factor de memoria auditiva, que se traduce en la retención de palabras y frases y su posterior expresión gráfica.

c) Factor interpretativo, que corresponde a una acertada expresión gráfica de palabras y frases de parecida pronunciación, pero de diferente escritura.

d) Factor razonamiento, representado por una expresión correcta de las ideas y pensamientos.

e) Factor de velocidad, que comprende una escritura fluida sin pérdida de la legibilidad.

3.3. Realización del Programa de escritura:

Teniendo en cuenta lo manifestado anteriormente, y referido al Programa de lectura, en la elaboración del Programa de escritura debieran intervenir expertos en la materia, en Educación primaria y en Psicología de la infancia, para estructurar una serie de actividades a desarrollar por el escolar.

3.4. Aplicación del Programa de escritura:

Convendría la realización de un ensayo experimental, a variados niveles, antes de poner en práctica el mencionado Programa, y dar un tiempo prudencial para la confección de cuadernos de trabajo, que desarrollen las directrices fundamentales del mencionado Programa.

3.5. Evaluación del Programa:

Para la evaluación del Programa de escritura pudiera seguirse una trayectoria parecida a la del Programa de lectura.

EL PROGRAMA DE MATEMATICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Por ALBERTO AIZPUN LOPEZ
Catedrático de Matemáticas de
la Normal Femenina de Madrid

PLANTEAMIENTO ACTUAL DE UN PROBLEMA

Para decidir un programa escolar hay que resolver primero un problema de fines y después un problema de procedimiento. Cuando el programa es el de Matemáticas en la Escuela Primaria, la cuestión se hace particularmente interesante ahora, porque está cambiando, ha cambiado ya, no solamente la importancia social de las Matemáticas, no sólo la didáctica especial de las mismas, sino también su contenido y hasta el espíritu con que los propios matemáticos las investigan y consideran.

Solamente como introducción de lo que sigue, y para que las afirmaciones que luego hayan de hacerse no parezcan absolutamente gratuitas, parece razonable exponer, primero, la situación actual del problema en lo que concierne a la enseñanza de las Matemáticas. Está en el pensamiento de todos, profesores, alumnos, padres, que es en las Matemáticas donde se registra un mayor porcentaje de fracasos estudiantiles, ya sea en un nivel o en otro, y la afirmación "es que carezco de base" la oímos a cada paso como una justificación. Sin pensamos que la base de la instrucción se recibe en la Escuela Primaria, parece que todo el problema arranca de que durante nuestro paso por la Escuela no se nos dio, en este terreno, una formación adecuada. En realidad, sucede que el fin que se ha perseguido con la enseñanza de las Matemáticas en la escuela es muy distinto del que hoy se necesita y es por eso que solamente hoy aparece el problema.

Tradicionalmente se han señalado dos fines en la enseñanza matemática primaria:

a) Un fin utilitario, por el que suele entenderse, en frase casi textual de los libros de didáctica, "proporcionar al alumno los conocimientos de cálculo y medida que son necesarios a la mayor parte de las personas en la vida", aunque esto no deje de ser bastante vago.

b) Introducir al alumno en los hábitos del pensar deductivo.

A éstos suele añadirse un tercer fin, que se coloca en los últimos cursos de la Enseñanza Media, y que se dirige a los que necesitan de las Matemáticas en su profesión ulterior.

En realidad, y limitándonos a la Enseñanza Primaria, yo creo que estos fines ya no son de hoy. El fin b, "introducir al alumno en los hábitos del pensar deductivo", parece señalar a las Matemáticas un papel secundario en la educación, papel secundario que efectivamente han tenido y que era el suyo, algo así como llenar una cierta curiosidad intelectual hacia los métodos puramente lógicos de la investigación, los que podían estudiarse en la Matemáticas mejor que en ninguna otra parte. Pero con este fin lo que se intenta buscar no es la Matemática como tal, sino el método que ésta emplea. Nuestros cuestionarios nacionales de 1953, hoy vigentes, en las normas didácticas, recogen este fin de utilizar el estudio de la Matemática "como modelo de razonamiento", con párrafos tomados de la introducción al libro de Young, *Fines, valor y métodos de la enseñanza matemática*, libro que fue publicado por primera vez en 1906. Pero de entonces aquí las perspectivas matemáticas de la vida social, la necesidad de su utilización, el modo mismo de su construcción, han cambiado profundamente y, por tanto, parece bien natural que este punto de vista exclusivo, aún de principio de siglo, no esté vigente hoy y menos lo estará mañana. La vida se nos ha colectivizado y ofrece como instrumento de dominio lo que llamamos "la técnica". Si en otro tiempo era el individuo, como unidad, el que tenía que buscarse su propia instrucción si le parecía útil, hoy son los Estados los que se aperciben de que para estar en línea y no quedar condenados al papel de provincia de otros más poderosos, necesitan poseer la instrucción de todos sus ciudadanos, porque el presente ya, y más el porvenir, está en manos de la técnica y ésta no se improvisa (1).

Parece, pues, clara esta idea de que la ins-

(1) Este es el motivo de que en todos los países exista una amplia política de protección escolar. No es que, de pronto, cada Estado haya tenido un arranque de generosidad. Al Estado, como tal, no puede importarle que el individuo, como tal individuo, y en su único beneficio o perjuicio, sea un sabio o un analfabeto. Si le ayuda para lo primero es con la idea de que esta potencia intelectual revierta al Estado y lo haga más fuerte. Este es el fondo que tiene la idea, que tantos repiten, de la "rentabilidad de la enseñanza", pues, efectivamente, ¿qué país no daría hasta la última peseta de su presupuesto si supiera con seguridad que solamente él iba a conocer los secretos del átomo o solamente él iba a dominar las dificultades de la astronáutica? Y el mismo origen tiene la obligatoriedad de la enseñanza, decretada en todas partes y que cada vez abarcará mayor período escolar, no menos.

trucción, de individual y voluntaria, se ha convertido en colectiva y obligatoria y vista la causa de ello no es menos clara la necesidad de poseer miles de técnicos que obligatoriamente han de estudiar matemáticas y conocer con seguridad alguna rama de éstas y en un corto tiempo, pocos años, de tal modo que la enseñanza ha de ser, en sus grados primario y medio, más profunda de lo que es hasta hoy. Para poner al alumno en condiciones de realizar una labor efectiva hasta donde cada uno sea capaz, habrá que conseguir en el niño el entrenamiento más completo posible y el desarrollo total de lo que se llaman sus estructuras mentales.

Y aquí, que es el punto más importante, es donde, afortunadamente, aparece un hecho agradable: efectivamente, parece demostrado, aunque no sea universalmente admitido, que las estructuras mentales del niño se organizan y desarrollan de modo paralelo a como se organizan y desarrollan lo que se llaman estructuras matemáticas en el lenguaje de hoy. De ser cierta esta conclusión, defendida por la escuela de Piaget, tiene tal importancia que merece la pena

volver a leer el párrafo anterior; la deducción inmediata es, inevitablemente, que las estructuras matemáticas serán el instrumento y el modelo más apropiados para desarrollar las mentales y que, con una especie de reciprocidad, la aspiración didáctica consistirá en saber apoyarse en las estructuras mentales para investigar y construir las estructuras matemáticas.

Naturalmente, esto exige que el maestro conozca la estructuración actual de las Matemáticas, los fundamentos de lo que se llaman Matemáticas Modernas, no porque vaya a tener que realizar complicadas demostraciones en su Escuela, sino para que sepa con certeza si está construyendo matemáticas con sus alumnos o, por el contrario, está realizando una labor entusiasta, quizá, pero nula. Efectivamente, el panorama actual de la Matemática no supone, para nosotros, en la Escuela Primaria, una ampliación de conocimientos, sino un cambio de espíritu, que debe quedar reflejado más que en la redacción del programa en el modo con que se desarrolle.

EL PROGRAMA EN LOS PRIMEROS CURSOS

Hay dos cosas que, durante mucho tiempo, se han tenido por dogmáticas: una, que el comienzo obligado de la enseñanza de la Aritmética es el contar y otra que el niño en la primera edad escolar es incapaz de abstracción. Estas dos ideas dominan los programas y por eso es que éstos comienzan, más o menos, siempre así: *Primer curso: Contar hasta diez.* Con palitos, piedrecitas, objetos, contar y descontar. *Reconocer y escribir los primeros números.* Esto suele ser fatal, porque así el alumno creará en lo sucesivo, y a veces siempre, que el símbolo 3, por ejemplo, es el número tres; me parece que se debe a este obligado comienzo escolar el que casi todas las personas mezclen, al tratar con números, la idea, el nombre y el símbolo escrito. Es que la recitación uno, dos, tres, cuatro..., y la escritura posterior 1, 2, 3, 4..., no es cuestión matemática; si acaso lo será de lenguaje. En realidad, muchos maestros lo saben bien y si acaso defienden la práctica de la recitación lo hacen argumentando que la constante repetición consigue imprimir la sucesión: uno, dos, tres, cuatro..., en la mente del niño. Lo que le ocurre entonces a éste es que saca la conclusión de que *la palabra cinco* es la que sigue a la colección uno, dos, tres, cuatro. Pero esto no es manera de introducir el concepto de número, porque los conceptos matemáticos no se pueden hacer materiales y, por tanto, es inútil pretender "hacerlos ver" a fuerza de repetir las palabras mientras pasamos objetos; el creer que se ha conseguido alguna vez no pasa de ser una vana ilusión del adulto. Lo que sí podemos hacer es ayudar a crearlos, es decir, ayudar a que cada espíritu los invente en vista de unas experiencias o manipulaciones que realice con objetos materiales. A esto debe limitarse el ma-

nejo de cualquier material escolar, que en los primeros cursos de primaria suele constituir una obsesión para el maestro. Las veces que somos consultados sobre el modo de conducir una lección determinada en la Escuela, oímos inevitablemente la misma pregunta: ¿Qué material llevo? Este fetichismo del material ha sido provocado, sin duda, por esa idea, ya señalada, de que el niño es incapaz de abstracción, motivo por el cual debe mantenerse la enseñanza en un tono concreto. Con este error, se ha esforzado siempre el adulto en un empirismo a toda costa que, casi siempre, revela su ingenio y su interés, pero que, en último término, es perjudicial. Efectivamente, cuando el concepto que se pretende enseñar parece demasiado abstracto, todo el esfuerzo del maestro se carga en encontrar un modelo material, "concreto", que lo contenga; pero es inútil pretender sustituir un concepto por otro parecido. No sólo es inútil, sino didácticamente equivocado, porque entonces a la dificultad del concepto se añade el enmascaramiento que de éste se hace, y el error puede persistir para siempre. En este punto, ¿cuántas veces no leemos, incluso en lecciones que quieren ser modelo, malas definiciones de proporcionalidad, o de ángulo, o de muchas otras cosas? Claro que en este punto habría que hacer la observación de que las lecciones y orientaciones sobre matemáticas, pocas veces son encargadas a los matemáticos. En conclusión, el material no puede servir para que el maestro ilustre con un ejemplo concreto un proceso que, inevitablemente, es abstracto. El material NO ES un ejemplo. Los hechos que pretendemos mostrar NO ESTAN en el material. Pero sí, claro, es la experiencia realizada con el material lo

que debe llevar a través de una abstracción a la meta que el maestro quiere conseguir.

Entonces cabe preguntarse: ¿Cuál es el programa para los primeros cursos y cómo debe conducirse? Nuestra respuesta es que el programa, como conjunto de temas, como contenido, poco puede variar, puesto que ya se ha señalado que no se trata ahora de un cambio de materia, sino en un cambio de espíritu; efectivamente, parece que todos estamos de acuerdo en que uno de los objetivos de la Escuela, principalmente uno de los objetivos en sus primeros grados, es que el niño se familiarice con la idea de número y con el manejo de ésta. Pero para familiarizarse con algo es necesario conocerlo antes y al número no se le puede conocer como se conoce a una persona: por mera presentación; aunque suponga repetición de algo ya dicho, es inútil que pretendamos "presentar", "enseñar", el número. Este es un concepto y lo único que podemos hacer, mejor dicho, lo que debemos hacer, es ayudar a que cada uno se forme en su espíritu el concepto de número, y la idea de las relaciones de unos con otros. Ciertamente a los seis-siete años esto solamente puede conseguirse mediante experiencias materiales, pero estas experiencias deben realizarse, si se quiere obtener algún éxito, con un material que pueda presentarse de tal modo que con él se realicen las mismas experiencias que se realizan en la mente adulta con los números. Puesto que en esta edad se trata sólo de números racionales, y aún más, con números enteros, sólo podrá tener eficacia un material que sea de esa misma forma, o, como en Matemáticas se dice, que sea isomorfo al conjunto de los números enteros. Con esta idea el material de números en color tiene gran valor si se utiliza con el pensamiento que aquí queremos dar; pero antes, repetimos, es el mismo maestro quien debe imbuirse de ese pensamiento, pues en otro caso se recae siempre en el mismo defecto tradicional. Se quiera o no se quiera, la persona del maestro no puede sustituirse por ningún material. Por nuestra parte, creemos que el programa de los dos primeros cursos debiera quedar redactado así: *Experiencias que conducen a una primera idea de equivalencia* (sumas equivalentes, diferencias equivalentes, productos equivalentes, fracciones equivalentes). *Propiedades asociativa y conmutativa de la suma y multiplicación. Propiedad distributiva de la multiplicación respecto a la suma. Potencias. Construcción de la numeración en distintas bases. Técnicas que abrevian los cálculos.*

Naturalmente las frases están redactadas para el maestro y quiero con ellas indicar hasta dónde se puede llegar en los dos primeros cursos, es decir, hasta los ocho años de edad. Estoy seguro que la mayor parte de los que me lean creerán que cuanto digo no pasa de ser una pura especulación teórica o si acaso una extravagancia. Sin embargo, también tengo la esperanza de que algunos no se limiten a negar sin un conocimiento previo y, al tratar de saber lo que hay de verdad en cuanto digo, descubran el horizonte casi infinito de posibilidades que existe en este terreno. Verán antes de nada que muchas

cosas que tenían por matemáticas no forman parte de ellas y, por tanto, comprenderán que pierden mucho tiempo pretendiendo enseñar como matemáticas algo que no lo es. Por ejemplo, como antes ya he señalado, el aprender la sucesión uno, dos, tres, cuatro cinco..., NO ES aritmética. En cambio, el que el niño descubra que cuando trata de restar, el par 14-8 puede ser sustituido por cualquiera de los 13-7, 12-6, 11-5, ..., 15-3, 16-10, ..., SI es matemática. En el primer ejemplo está haciendo solamente ejercicios de lenguaje, mientras que en el segundo está manejando una clase de equivalencia de cierto conjunto cociente. Claro que ninguna de estas últimas palabras las conocerá, ni les serán dadas a conocer, pero su espíritu se está formando realmente en la matemática y está manejando las ideas fundamentales. Cuando el niño se esfuerza en dar el resultado de largas sumas que le han sido impuestas como deberes, procurando acertar cada vez con la cifra que debe poner debajo de la raya, NO hace aritmética; cuando decide que $1/2$, $2/4$, $3/6$, $4/8$, ..., $a/2a$, ..., representan el mismo número, SI hace matemática; ahora está manejando otra clase de equivalencia y se ve cómo el ejemplo anterior y éste le llevarán, cuando lo necesite, a comprender con entera naturalidad el concepto de número entero y de número racional.

Se comprende que, después de la enseñanza tradicional, que comienza invariablemente por el nombre y el dibujo de las cifras, y suele seguir por la escritura de números de dos cifras y la suma, deteniéndose en ésta el tiempo suficiente para que se consiga cierta seguridad en enunciar al resultado de las que se propongan, parezca extraño que haya señalado como primer punto sumas equivalentes, diferencias equivalentes, productos equivalentes y fracciones equivalentes; es decir, que haya señalado operaciones antes que la numeración, y, en particular, que haya señalado fracciones de modo tan general. El cuestionario vigente señala en el primer curso numerosos ejercicios de contar hasta cien, pero solamente inicia la idea de doble y de mitad. Puede, pues, parecer imposible lo señalado más arriba. Este aparente imposible nace del dogma señalado anteriormente: la creencia de que es necesario empezar por contar y seguir por escribir, así como otra idea muy extendida, que es la de creer que se necesita el dominio previo de una operación para pasar a la siguiente. Sin embargo, cualquiera puede comprobar que no es necesario empezar por dominar el procedimiento de recuento ni tener rapidez de cálculo para ir analizando y descubriendo relaciones. En cierto modo, hasta puede creerse que ocurre precisamente al revés y que aquel dominio de cálculo es facilitado a medida que el alumno va descubriendo relaciones y propiedades que luego aplica cuando los necesita. Por otra parte, no lleva a ninguna parte aprovechable la insistencia en repetir y proponer operaciones, unas tras otras, hasta que el alumno recuerda con rapidez que nos parece suficiente el resultado que se asocia a dos números en cierta frase (cuatro y nueve..., ¡trece!). En realidad, esta repetición es perjudicial, porque así pare-

ce que los datos que damos para la repetición de las operaciones son algo inerte y que lo que interesa es el resultado; quiero decir que ante el ejercicio anterior el alumno cree que no ha hecho nada de lo que debe hasta que da con el número trece, mientras que lo verdaderamente útil y eficaz es que comprenda que la relación $4 + 9 = 13$, es una de las maneras de escribir cualquiera otra de las $13 - 9 = 4$; $9 + 4 = 13$; $4 = 13 - 9$; ... y $13 > 4$, etc., y que, en realidad, cualquiera de éstas y otras muchas que puede poner son distintos modos de expresar una misma relación.

Todo este tiempo perdido en insistir sobre cuestiones que en realidad no le proporcionan formación matemática de ningún tipo, bien aprovechando en que el niño examine situaciones que son realmente matemáticas producen los diferentes resultados que he señalado y que han sido comprobados muchas veces. Yo, personalmente, lo he podido comprobar con profundidad suficiente para hablar de ello con conocimiento práctico de experiencias bastantes, aunque no con la extensión que requiere una implantación general en todos los cursos escolares. No obstante el resultado de las experiencias con niños de seis-diez años autoriza a creer que en edades posteriores el mismo criterio puede servir.

También incluyo el conocimiento de la potencia antes de la numeración y, en realidad, ¿cómo puede ser de otro modo? La numeración está fundada en el conocimiento previo de la adición, la multiplicación y la potencia, y, en realidad, mientras no se trate de estas cuestiones, es inútil pretender que nadie comprenda el

sentido de la numeración. En nuestro modo tradicional de hacer, nos esforzamos en que el niño escriba, por ejemplo, 4576, y lea cuatro mil quinientos setenta y seis. Con mucha paciencia lo conseguimos, pero lo que es imposible conseguir es que el alumno sepa de qué habla, a no ser que primero llegue a decidir que 4576 es una manera abreviada, aunque arbitraria y cómoda para él, de escribir $4 \cdot 10^3 + 5 \cdot 10^2 + 7 \cdot 10 + 6$. Para muchos adultos este mismo hecho es desconocido e incluso en alumnos de estudios posteriores a la Primaria se encuentran grandes dificultades para la introducción de una base de numeración distinta de diez. Toda su vida han creído que 4576 es algo estático, fijo, inamovible y que era imposible expresarlo de otra manera, y este error procede, sin duda, de que se les ha enseñado la numeración, en su infancia, memorísticamente y cuando no estaban en condiciones de comprenderla ni de necesitarla.

Simultáneamente a cuanto antecede, es claro que deberá introducirse la notación matemática y éste es también un capítulo de la enseñanza que, generalmente, es descuidado, limitándose el maestro a informar de tal o cual signo con frases más o menos como ésta: "El signo de la suma es una cruz (+), que se lee más". Desde este momento el signo + se convierte en la suma misma y cuando aparece, por ejemplo $5 + 4$, se cree que la expresión es una especie de orden por la que hay que esforzarse en sustituirla por 9. Otra vez la obsesión del resultado, es decir, la memorización de una tabla, cuando en realidad lo que interesa es el estudio y comprensión de las operaciones y de sus propiedades.

EL PROGRAMA EN CURSOS POSTERIORES

En posesión de los conocimientos anteriores, no resulta ya sorprendente cómo el alumno es capaz de seguir adelante e incorporarse conceptos que incluso para el adulto que se haya iniciado en las Matemáticas por el método tradicional pueden parecer complicados: así los números decimales, la divisibilidad, el máximo común divisor, mínimo común múltiplo, cuadrado de polinomios.

A partir de los diez años es posible, y para los niños sumamente entretenido, una introducción al álgebra, así como el estudio de los comienzos del análisis combinatorio. Las ecuaciones de primer grado se consiguen a los once años, y también una justificación de muchas de segundo grado, de igual modo que el estudio razonado de las progresiones como primer ejemplo de sucesiones.

Naturalmente, una mera enumeración de cuestiones de un programa dice poco y menos aún si no va acompañada de los procedimientos adecuados, pero se comprende que en un corto artículo no es posible tratar simultáneamente dos cuestiones de esta envergadura. Lo importante, por ahora, es que cada uno examine serenamente si no es posible enseñar más y mejor de lo que hasta hoy lo ha hecho. Si se decide a este

examen se verá en la obligación de informarse previamente de cuál es el espíritu de la matemática de hoy para ver cómo es posible que él prepare adecuadamente a sus alumnos; con ello se habrá conseguido mucho, porque el primer paso para la renovación de la didáctica de las matemáticas es la propia renovación del maestro y en ésta todos nos hallamos interesados.

Quizá no se propaga bastante que en nuestro país se realizan ya hace bastante tiempo interesantes experiencias y trabajos: en nuestra Universidad se ha creado una sección de Metodología de las Matemáticas y en la Enseñanza Media se llevan a cabo cursos experimentales de enseñanza de la matemática con sentido moderno. Sin embargo, como siempre, la frase "carezco de base", la seguiremos oyendo mientras la Escuela Primaria no proporcione a los estudios posteriores alumnos con la preparación adecuada. Los niños que este curso comienzan con seis años, tendrán diez solamente dentro de cuatro y en ese tiempo se pueden hacer muchas cosas. Es el tiempo en que se prepara una olimpiada y durante él 80.000 maestros con ganas de renovarse, lo que nunca ha faltado, ni ahora tampoco, pueden hacer, más o menos, todo.

EL TRATAMIENTO FORMAL DE LA HABITUACION

Por CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Jefe de Planificación del CEDODEP

Es un tópico corriente el empezar a exponer la didáctica de una materia destacando en primer término su importancia.

No obstante, aún a sabiendas de caer en un lugar común, nos parece justificado, por la índole del asunto, iniciar el tema poniendo de relieve el valor que posee y la situación de privilegio que corresponde en la tarea escolar al desarrollo de capacidades y destrezas, a la formación de hábitos y al tratamiento de la expresión.

Vieja y larga, y aún no ha terminado, la polémica sobre si debe predominar en el quehacer escolar la información o la formación.

Unas veces se han confundido los términos o se han estrechado tanto sus relaciones que se ha llegado a decir que cuanto instruye educa, o viceversa.

Y, otros, se han presentado tan distintos y distantes que se ha llegado a contraponerlos.

En ambas concepciones hay error.

Es verdad que lo que instruye en cierto sentido y medida educa y que lo que educa en cierto sentido y medida instruye.

No puede darse un puro formalismo en la educación ni puede darse una verdadera instrucción sin que se influya en la parte educativa.

Pero es clara su distinción. El acento y el ritmo de una y otra son muy diferentes.

Cada una tiene su finalidad. Si bien las dos se relacionan tan íntimamente que a las veces son recíprocamente fines y medios la una de la otra.

La instrucción o información, a la que principalmente tiende la escuela de todo grado, busca dar al alumno noticias, conocimientos, un saber.

Esta adquisición de conocimientos se hace precisa desde el punto de vista individual, más desde el punto de vista social y más aún desde el punto de vista religioso. Y, en una cierta parte, la formación se ordena a esto: a que se puedan adquirir más y mejores conocimientos, a que el saber sea más fecundo y perfeccionador de la personalidad.

La educación se dirige de modo especial a la

formación religiosa, moral, social, etc., a la forja de un carácter.

Pero no es a esto sólo, como algunos creen, sino que también se orienta:

- a desarrollar y disciplinar todas las capacidades del pensar y de las diversas realizaciones útiles;
- a lograr unas destrezas de tipo manual;
- a despertar y perfeccionar aptitudes;
- a regular prudentemente, para no quitar espontaneidad, las actitudes y la expresión;
- a dotar de hábitos que potencien y faciliten el ejercicio de:
 - la inteligencia especulativa,
 - la inteligencia práctica,
 - la actividad manual,
 - las actitudes de la conducta en general,

Dimensiones todas que patentizan el gran valor de la formación.

Pero, después de dejar bien sentado qué es la instrucción y qué la educación y lo precisas y complementarias que son, hemos de añadir que en la enseñanza primaria tiene más trascendencia la formación que la información. Y que hay que poner mayor cuidado e interés en programar y acentuar la parte educativa sobre la propiamente instructiva.

Razones muy poderosas abogan por esta predilección:

a) Es una, el estado evolutivo por que atraviesa el pequeño hasta los catorce años.

Epoca que, aun por definición, es *formativa* en todo orden. Epoca riquísima en potencialidades y la más indeterminada. Si en estos primeros años no se ayuda inteligentemente al niño, para que broten rectamente todos esos valores que están pujando por salir, se pierde el tiempo más apropiado y se produce al alumno un daño irreparable.

b) No es menor razón, que en la escala de los valores, tiene rango superior la educación sobre la instrucción. Siempre será más valioso en todo orden tener una personalidad, recta, con menos conocimientos que más conocimientos y personalidad menos formada, pues hasta la ciencia y la técnica pueden volverse contra el hombre.

c) Porque —y ésta es una razón de gran importancia— si siempre tiene más valor y es más útil poseer unas capacidades bien desarrolladas y disciplinadas para captar mejor nuevos conocimientos, que el poseer muchos conocimientos almacenados en la memoria, este valor sube de punto tratándose de la primera enseñanza.

El motivo es claro. De un lado, porque por muchos conocimientos que pudiera adquirir, por fuerza, dada la edad del niño, tienen que ser escasos y de tipo elemental. Y, de otro, porque con la rapidez que el mundo camina científica, técnica e ideológicamente, pronto esos conocimientos son muy insuficientes, quedan muy atrás e incluso trasnochados...

En cambio, siempre mira al futuro y dispone para captar con seguridad y rectamente las nue-

vas conquistas del pensamiento y del hacer humanos unas capacidades bien desarrolladas y bien disciplinadas en orden a la precisión, a la agilidad en establecer relaciones, a la penetración en la realidad que se le ofrece, etc.

d) Y aún nos atrevemos a señalar, entre otras varias razones que podrían educirse, que la enseñanza primaria, aun sin despreocuparse totalmente de la formación de las posibilidades del niño y menos de una educación general, no ha tenido este sector formativo, ni estructurado, ni programado, ni al nivel de la parte instructiva. Y ni siquiera se ha planteado su didáctica. Hechos todos que exigen un mayor hincapié y sistematización en el aspecto educativo.

Los niveles por curso que acaban de publicarse aportan esta innovación. Por vez primera se intenta sistematizar la parte formativa. Y se determina para cada curso un nivel, que los niños deben alcanzar respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de unas destrezas y posesión de unos hábitos.

Niveles que piden valientemente la estructuración de una didáctica sobre importantes aspectos de la educación y una programación de las actividades que conducen derechamente a estos logros educativos.

En un primer intento de sistematización funcional, los niveles nos hablan de destrezas y hábitos de tipo operativo, de tipo mental y de tipo moral-social. Señalan los logros que respecto a estas modalidades deben conseguirse, como mínimo en cada curso.

Los niveles, en su exposición, no pueden decir la didáctica que reclaman. Pero tampoco se silencia en su sola enumeración el que piden un tratamiento radicalmente distinto del que conviene a la adquisición de nociones.

En el presente artículo —el asunto requiere más espacio del que hoy podemos dedicarle— vamos a dar unas breves y sencillas ideas sobre el cómo lograr una mayor capacidad, más y mejores destrezas, más y mejores hábitos. Es decir, el tratamiento formal de la habituación.

En términos generales, la capacidad se desarrolla:

A) Con la posesión de ideas. Pero no precisamente de un gran número. Está en razón directa no de la cantidad, sino de la calidad, de cómo son aprendidas, retenidas y, sobre todo, de su rango general y de su profundidad. Es decir, cuando esas ideas poseídas son más amplias, son más capitales (1). Cuando están más en la línea de principios y notas esenciales que en la de detalles, lo que capacita para una mayor aplicación a cada caso, y, finalmente, cuando esos conocimientos se orientan no sólo a un saber especulativo, sino también a un hacer práctico.

B) Pero especialmente se desarrolla con el ejercicio. Con mucho ejercicio. Nos atreveríamos a decir que con un puro ejercicio, con una verdade-

ra gimnasia mental o manual, etc. (2). Ejercicio que no puede entenderse como mera repetición de una actividad, como un machacar en donde falte la motivación interesante. Ejercicio que ha de ser sinónimo de un hacer vital apetecible. Ejercicio, y esto es esencial, que *debe suponer esfuerzo*. De aquí el gran error didáctico-educativo de dar a los niños las cosas hechas, de no exigirles que pongan *lo más posible* de su parte. En cierto modo, todas las cuestiones que se proponga al alumno deben tener carácter de problema solucionable por él, pero con la exigencia de un prudente esfuerzo. Esta es una de las condiciones para que se despierte un gran interés.

Cuando un ejercicio *ya no pide ningún esfuerzo* podrá reunir otros bienes en sí, pero ya no, el de desarrollar la capacidad.

Destrezas.

Las destrezas o habilidades, adquisiciones de nuevas y valiosas formas de conducta, principalmente de tipo manual, aunque en lo manual no se agotan, precisan:

a) Conocer en qué consisten y cómo se logran. Pero esto es lo mínimo.

b) El principal modo de lograr la destreza reside en el ejercicio, en un trabajo realizado, con fuerte motivación y acertada sistemática. Ejercicio que se vaya viendo coronado por el éxito. Este irse ejercitando con éxito denominado por muchos como "ley del refuerzo" tiene probada su gran eficacia por numerosas experiencias. Ejercicio con método, con orden. En donde el fin, el camino y los medios materiales más adecuados están previstos e inteligentemente utilizados. Ejercicio que debe tener muy en cuenta el ritmo y modo de efectuarse en cada alumno y que no corte su espontaneidad (3).

Hábito en general

El hábito es un modo de ser o cualidad permanente creada por el ejercicio.

Las destrezas manuales, especialmente a las que acabamos de referirnos, son hábitos, pero también hay otras muchas clases de hábitos.

El hábito se hace posible por la mayor o menor indeterminación de las potencias para actuar.

El hábito aumenta la espontaneidad de las actividades, a la vez que disminuye la conciencia de ellas hasta llegar a ser labor inconsciente lo que empezó a ejercitarse con mucha atención y reflexión.

Este modo de ser del hábito, que relega a la subconsciencia o a la inconsciencia gran parte de nuestras actividades, es lo que lo ha desvalorizado para

(1) Balmes, desarrollando una doctrina de Santo Tomás, nos dice que el principal carácter de las inteligencias elevadas no está en el tener muchas ideas. "Los genios superiores no se distinguen por la mucha abundancia de ideas, sino que están en posesión de algunas capitales, anchurosas, donde hacen caber al mundo."

(2) Luego volveremos sobre cómo la capacidad mental se desarrolla con un ejercicio que si en cierto modo da algún conocimiento, ni se dirige, ni se mueve, en el terreno de la adquisición de nociones.

(3) En otra ocasión nos ocuparemos de este apartado, que en los niveles lleva el rótulo de destrezas o hábitos operativos.

muchos. Les parece que estrechan el campo de la conciencia y que al llevar a realizaciones, en la que la voluntad apenas tiene parte, menoscaban la personalidad del sujeto.

Sin embargo, este parecer no está en lo recto. El papel del hábito valioso es fundamental. Forma como una segunda naturaleza que tiende a lo bueno. Es la gran fuerza conservadora y acumuladora de la vida. Por el hábito se hacen fáciles ejecuciones difíciles.

Confiar a un cierto automatismo, a reflejos condicionados a tendencias que produzcan actos sin exigir reflexión, muchas actividades del hombre, es potenciar los auténticos valores humanos.

En la conducta generalmente puede distinguirse un elemento mecánico y otro de libre expresión, de creación. Y nótese que este segundo elemento, de orden más elevado, no se manifiesta o se manifiesta de un modo rudimentario y grosero si aquel otro no actúa con automatismo. Mientras se tiende a invertir la atención en procesos que pueden y deben producirse mecánicamente, como resultado de un hábito, es muy difícil que uno se eleve a procesos de orden superior.

Por ejemplo, mientras el pequeño tiene que poner toda su atención en el reconocimiento de los signos de la escritura, no hay lectura de comprensión propiamente dicha, y sin la posesión del lenguaje no se conciben creaciones del pensamiento. En resumen, hay que agradecer al hábito que el hombre pueda ejecutar muchas actividades más o difíciles con toda facilidad y mecánicamente, y que pueda, por eso, dirigirse hacia otros objetos y actividades superiores enriqueciendo así toda la personalidad.

El estado del organismo influye mucho en la formación del hábito. Cuanto más vigor posea o el sujeto se halle más en vías de formación, mejor los adquiere, por eso la escuela primaria debe preocuparse muy especialmente de que el niño adquiera el mayor número de hábitos valiosos.

Formación del hábito

El hábito se forma por:

a) Repetición de actos. En la vida psíquica,

como ocurre en la física, nada se pierde por completo.

Todo acto va dejando cierta disposición o tendencia para obrar en ese sentido. Cada vez engendra más facilidad, hace la tendencia más fuerte y que la acción se produzca con más rendimiento, más precisión y más perfectamente.

b) Pero el hábito no está, principalmente, en razón directa del número de actos. Influye mucho la *intensidad* con que se ejecutan. Por eso tienen más eficacia menos actos, pero enérgicos e interesantes, que más y flojos.

c) Y, especialmente para la formación del hábito, es de gran importancia una *motivación* muy vital, un éxito que vaya coronando el ejercicio y una carga de afectividad que haga a los actos *propios*. Tan decisivos son estos factores que muy pocos actos pueden crear un hábito.

Y ya refiriéndonos al hábito mental, queremos subrayar que el ejercicio —en contra de lo que en ocasiones se ha dicho— puede tener un carácter puramente formal, no orientarse a la adquisición de nociones. Y este ejercicio no sólo es posible, sino que debe coordinarse y alternarse con el de una *mejor* y más *calificada* adquisición de ideas.

Y así vemos, por ejemplo, en los *niveles* la insistencia con que se trata la observación. Ejercicio de observación, sobre muchos objetos, fenómenos, hechos de la vida corriente, distintos procesos. ¿Para qué? No para adquirir nuevos conocimientos de determinada rama o disciplina, sino sólo para esto, para ejercitar la observación que está en la base de todo saber auténtico.

Y por esto los *niveles* exigen se observe. Y van graduando con precisión este observar para: comparar, distinguir semejanzas y diferencias, separar las partes de un conjunto o viceversa, para destacar lo esencial, para ver lo común, para relacionar, etc. Ejercicio valiosísimo que va a dar toda la facilidad para captar con precisión la realidad, sea cual fuere, para definir, para relacionar, para crear.

Puro ejercicio, todo él aptísimo para potenciar espléndidamente la capacidad mental dotándola de unos hábitos que llevarán casi insensiblemente al *verdadero saber* y a la pujante personalidad.

EL CULTIVO

DE

LOS VALORES

EN

EL PROGRAMA ESCOLAR

1. INTRODUCCION

El programa de actividades que hay que desarrollar en la escuela primaria abarca una serie de contenidos de conocimiento y al mismo tiempo hábitos y des-

trezas. La realidad ofrece un conjunto de cosas que deben ser observadas y asimiladas en forma personal, del mismo modo necesita el niño el dominio de una

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe de Manuales escolares del CEDODEP

serie de hábitos instrumentales que empleará como medios en su actuación. Sin embargo, todo el quehacer escolar debe verse hacia la formación de la personalidad del alumno.

Dentro de los conocimientos los hay de carácter social, que permiten al alumno ampliar progresivamente su concepción del mundo, es decir, asimilar conocimientos que corresponden al mundo real y, por tanto, exigen el proceso causal. En el campo de los conocimientos abstractos se pasa de las nociones más simples a los conceptos, fase esta última que se encuadra dentro del último período de escolaridad. Este proceso netamente lógico se rige por las leyes de la deducción y es más difícil de adquirir; en él se necesita llegar al dominio de la relación no ya causal, sino de razón o consecuencia.

Mas la personalidad no logra su perfección si a

los procesos anteriores no se añade el que corresponde a otra actividad humana, a saber, la estimación, que trae consigo la capacidad de emitir *juicios de valor*. Es de señalar que el cultivo de los valores escapa al campo del conocimiento para insertarse definitivamente en el de la intuición. No cabe demostración ni entendimiento de los valores, sino estimación. Este carácter tan peculiar de la valoración hace que en los programas escolares no puede presentarse (su cultivo) bajo asignaciones concretas, pues carece de entidad real y lógica.

Lo dicho hasta ahora no se opone a la posibilidad del cultivo de los valores dentro del programa escolar. El maestro debe hacerse cargo del carácter especial que tiene y entender que los valores se insertan tanto en los temas de carácter real como en los que corresponden a las materias de abstracción.

2. ESPECIAL ENTIDAD DE LOS VALORES

Todavía es necesario hacer hincapié en el carácter y sentido de los valores, puesto que su cultivo va implícito en todas las materias del programa.

Independientemente del carácter real o ideal de las cuestiones que sirven para la instrucción y formación del alumno, se requiere la actuación del mismo, y éste muestra en cada caso preferencias o tendencias determinadas: una *actitud*. En la concepción más simplista de los valores se puede decir que una asignatura, un tema concreto o parte del programa *gusta más o menos que otro*. Queremos destacar que cuanto se ofrece a nuestra consideración lleva paralela una estimación, en más o en menos, que no nos deja indiferentes. Esta es la verdadera cualidad de las cosas, en tanto que para nosotros *valen* más o menos.

Hay que considerar que la captación o intuición del valor de las cosas y los conocimientos depende de la intuición que tenemos de ellos. El maestro debe procurar, a través de la presentación y explicación de sus lecciones, facilitar este proceso de valoración.

Debemos insistir en el carácter que tiene la estima-

ción de los valores, puntualizando el hecho de que no pueden quedar afectos totalmente, como a veces ocurre, al cultivo de los sentimientos. Mientras los sentimientos representan vivencias internas del alma, los valores tienen un carácter objetivo.

El cultivo de los valores en el programa escolar, como ya dijimos, tiene especial importancia para la formación de la personalidad del alumno. Los conocimientos y hábitos son el contenido y pautas de acción, pero estos esquemas (concepción del mundo y hábitos operativos) tienen que estar supeditados a una tendencia, a un tropismo de la personalidad, que dirige verdaderamente el quehacer humano. En la formación se aplican todas estas facetas, pero si bien en nuestros programas quedan bien especificadas las tareas que se refieren a conocimientos y hábitos operativos, no ocurre así con la *valoración*, puesto que su propio carácter impide una programación concreta. Queremos decir que la estimación de los valores es una orientación que el maestro debe mostrar para que los alumnos la intuyan.

3. SECTORES EN QUE PUEDEN DIVIDIRSE LOS VALORES

No es ocasión de exponer una teoría de los valores, pero si es necesario proponer, al menos, una clasificación de los mismos que permita la actuación del maestro e incluso tener en cuenta la *jerarquía* que cabe establecer entre los mismos.

Esta jerarquía u orden de prelación se deriva de la relación entre ellos.

Max Scheler, uno de los tratadistas más importantes en el campo de la axiología, nos presenta los valores divididos en los sectores siguientes: valores útiles, vitales, lógicos, estéticos, éticos y religiosos.

En las cosas estimamos su *utilidad* según sean adecuadas o convenientes para el fin que perseguimos,

es decir, que estimamos su valor según sean más o menos convenientes para aquello en que las utilizamos. Si seguimos estimando otros valores, ocurre que algunos tienen para nosotros carácter vital; así encontramos la salud que lleva consigo el ejercicio físico, la forma de vida, higiene, etc. También los juegos y los deportes interesan en este terreno.

Cuando se trata no ya de cosas, sino de conocimientos, también cabe una estimación para apreciar la verdad o falsedad de los mismos. Aquí no se trata de entender el proceso de adquisición de los mismos, sino de «ver» si se acomodan o no a las realidades a que corresponden. Es decir, que los valores lógicos *están* en estos conocimientos.

Quizá un campo más conocido de los valores sea el de la estética, es decir, la apreciación que de las cosas cabe hacer como bellas, armónicas o feas, y también si se acercan a lo sublime o lo ridículo. Creemos que la estimación de la estética es ya especialmente cultivada en el campo de las actividades escolares.

Hemos citado también otro gran apartado de los valores, que se refiere especialmente al campo de la actividad humana, de las costumbres y modos de actuar, nos referimos a la ética o moral. Lo justo y lo

injusto, la confianza y la desconfianza, la lealtad, honradez, la discreción, etc. En realidad se asientan en un conjunto de hábitos de acción que, en orden de su consideración, deben ser mostrados por el maestro y estimados por los alumnos.

Finalmente, dentro de esta jerarquía de los valores está el campo de lo trascendental, de aquello que nos liga al Ser Supremo, es decir, lo religioso. La estimación de lo santo y lo profano es una importante tarea en la escuela.

4. RELACION ENTRE LOS VALORES

Tras esta enumeración, en que deslindamos los posibles campos para encuadrar a los valores, y volviendo a la consideración ya hecha de la jerarquía de los mismos, se da un orden de preferencia que obedece a la concepción que tenemos del hombre, basada en los campos de lo natural y trascendental.

Volviendo a la postura de la no indiferencia en la valoración de las realidades e ideas con que nos encontramos y hemos adquirido, resulta que la utilidad se presenta como la más cercana a la mera indiferencia, es decir, al carácter instrumental, de medio; se encuentra muy supeditada a los fines que perseguimos. En la escuela los alumnos deben valorar la utilidad de las cosas, si bien en un primer grado, puesto que la finura en la estimación de los bienes útiles lleva, nada menos, que a fundamentar toda la teoría económica. Siguiendo este mismo punto de vista, se pueden considerar los *valores vitales* como los más próximos en jerarquía, pero cobrando más importancia que los valores útiles, puesto que la salud, el ser fuerte o ser débil, nos es menos indiferente, afecta directamente a nuestro cuerpo y enlaza con los valores cuya estimación se debe a nuestro carácter racional. Podíamos aplicar aquí esa antigua idea condensada en la frase siguiente: *mens sana in corpore sano*. Tampoco nos es indiferente la correspondencia que nuestro concepto tenga con la realidad, es decir, la

verdad y la falsedad, que supone un juicio de valor lógico.

La estimación de la armonía del universo, de la belleza o fealdad de lo real, el intuir lo que se acerca más al prototipo, lo perfecto, lo sublime, y distinguirlo estimativamente de lo ridículo, tampoco nos deja indiferentes. En este campo encontramos muchas ocasiones en que la actividad escolar favorece la valoración estética. El dibujo, la pintura, el canto, la ornamentación, el vestido, etc., son actividades en las que se puede mostrar el valor estético.

Un paso más, en sentido progresivo, nos permite llegar al campo de los valores éticos o morales. Corresponde aquí la estimación o juicio crítico de los actos humanos. Por lo que se refiere a su cultivo en el programa escolar, se cuenta con la posibilidad de considerar los hábitos morales que figuran programados. El maestro puede ejercitar al alumno en la apreciación de los hábitos y actos de orden, regularidad, colaboración, comprensión, actos sociales en general, bondad, justicia, prudencia, disciplina, trabajo, franqueza, etc.

El sector más alejado de la mera indiferencia en la actuación pertenece a la estimación de los valores religiosos, es decir, a la intuición de los valores trascendentales, y también aquí la asignación de temas de religión en los programas escolares facilita esta tarea.

5. INSERCIÓN DE LOS VALORES EN EL PROGRAMA

Hay que tener muy en cuenta la evolución psicológica del niño y saber cuál es el momento propicio de maduración para iniciarle en la emisión de juicios de valor. La evolución de los intereses y de su propia inteligencia dan la pauta para el cultivo de los distintos tipos de valores. Queremos decir que si el niño pasa en el campo de la conducta del egocentrismo al altruismo, en el aspecto intelectual de lo concreto a lo abstracto y en los intereses sigue el proceso de los perceptivos, glósicos, intereses generales y especiales, todo esto debe considerarse para insertar en lugar debido el cultivo de los valores.

La última etapa de escolaridad coincide con la iniciación en un período sentimental, de intereses éticos y sociales y todos aquellos que se refieren a una diferenciación de sexo. Comienza el altruismo propiamente

dicho, que culmina en la abnegación propia de la edad juvenil.

a) Los valores y las etapas de escolaridad.

A grandes rasgos pudiera decirse que en el período de los seis a ocho años encuadra el cultivo de los valores útiles, estéticos y vitales. No tiene sentido la estimación de valores lógicos, morales y religiosos que suponen una maduración en el proceso intelectual y social, todavía no alcanzada por el alumno. Sin embargo, queremos puntualizar que no deben confundirse estas estimaciones con los hábitos operativos y morales, cuya iniciación cabe ya en esta primera etapa, pues es muy distinto el iniciar en normas de acción que en la intuición de los valores.

La segunda etapa de escolaridad, de los ocho a los diez años, permite ampliar el cultivo de los valores

ya mencionados e iniciar en los que corresponden al campo intelectual y social.

La etapa de los diez a los doce años nos permite el cultivo de juicios de valor en el terreno de la ética y también en el intelectual, de un modo más amplio y sistemático. A la vez se continuará con la estimación de los ya mencionados.

Verdaderamente, un juicio valorativo de tipo trascendental y aun moral es difícil cultivarlo dentro del campo de la escolaridad primaria; sin embargo, puede iniciarse, y sobre todo hay que intensificar el cultivo de todos los valores abarcados ya en etapas anteriores; este sería el cometido de la última etapa de escolaridad primaria.

Conviene hacer notar que la estimación de los valores supone, en general, gran madurez y se implica en el proceso de formación de la personalidad. La capacidad de estimación ha ido evolucionando no sólo individualmente, sino colectivamente, a través de las distintas etapas históricas. Esto en ocasiones ha llevado a formular conceptos erróneos sobre los valores, especialmente concibiéndolos como de carácter relativo y no absoluto. Realmente se trata de un proceso en la captación de los mismos que nada tiene que ver con su existencia objetiva.

Tampoco podemos olvidar que cada individuo, y en nuestro caso cada alumno, mostrará especial capacidad para la captación de determinados valores y al maestro no puede pasarle por alto el hecho de que servirán ya para toda la vida como tendencias primordiales. Esta, y no otra, es la base que ha servido a Spranger para clasificar al hombre en seis tipologías distintas. El hombre económico, el teórico, social, político, estético y religioso.

Más cerca se encuentra todavía la clasificación hecha por el mismo autor sobre los tipos de adolescentes de especial interés para el maestro, puesto que al abandonar la escuela nuestros alumnos se encuentran predisuestos hacia una de estas tendencias:

- deportivos
- intelectuales
- estetas
- activos
- dominadores
- sociales
- entusiastas
- místicos

Los primeros muestran su preferencia por los ejercicios físicos en que pueden lucir su fuerza y habilidades físicas. Los del segundo grupo se interesan especialmente por el mundo de las ideas, están ávidos por conocer y comprenderlo todo. Los estetas experimentan fuerte sugestión por la belleza dondequiera que se halle: pintura, música, poesía, teatro, etc. Otros experimentan alegría en la acción, en el trabajo y se dejan absorber por la agitación de la vida moderna: son los activos.

Otro grupo es el de los líderes, dominadores, capitaneando a sus compañeros. Los sociales son simpáticos y comunicativos y entablan amistad con facilidad. Un tipo exigente es el entusiasta; le atraen los gran-

des ideales, pureza de vida, justicia, etc., y es soñador.

b) Valores y materias del programa.

Entendemos que no puede darse un recetario para el cultivo de valores, pero sí es oportuno sentar una base que permita al maestro encauzar la actividad escolar en este sentido.

1. La estimación de *valores útiles* se asienta por la vía del conocimiento y de los hábitos operativos. Materias como las matemáticas, ciencias naturales, geografía (en temas como producción, vías de comunicación, etc.) ofrecen fácilmente el cultivo de valores económicos. También en lo que se refiere a hábitos instrumentales y circulación, distribución de espacio y tiempo, etc. Por descontado, el cálculo operativo cobra aquí especial interés.

2. La intuición de los *valores vitales* se enlaza teóricamente con los estudios del cuerpo humano, fisiología, higiene en general, alimentos, etc. Pero por lo que respecta a hábitos, es la educación física, con la gimnasia educativa, juegos y deportes, la que nos presta fácil campo de estimación.

3. Damos el salto al campo abstracto, al de los *valores lógicos*; materias especiales serán las matemáticas, cuyo rigor lógico se debe estimular a través de la aritmética y geometría. No puede tampoco olvidarse la precisión en el lenguaje, estudio morfológico y los estudios gramaticales, que pueden culminar el proceso de estimación de esta clase de valores.

4. Por su relación (implícita) con el grupo anterior mencionamos ahora los *valores éticos*. Las normas de acción exigen una deliberación previa (campo de la reflexión) para emitir juicios morales desde el punto de vista teórico. Es previa la formación del niño en hábitos morales que no exigen, al principio, justificación.

El estudio de la sociedad, rudimentos de derecho y cuanto se engloba bajo el epígrafe de formación política y social sirve de base a la estimación de valores morales. Buen partido puede sacarse al considerar la conducta en distintos ambientes: en la casa, calle, escuela, juego, etc.

En el estudio de hombres célebres a través de la historia puede insertarse también la mostración de valores morales.

5. La vía operativa es muy adecuada en los *valores estéticos*, por ejemplo, a través de la proporción, regularidad y calidad general de la escritura. La modulación y ritmo, en el canto y elocución. El orden y disposición general del mobiliario y ornamentación de la clase, etc., son hábitos que conducirán al gusto estético.

Nos restringimos el campo de la apreciación de lo bello a los productos del hombre, es la naturaleza la mejor fuente de contemplación, por eso debemos también acudir a las ciencias naturales y la geografía.

Cuanto entendemos por bellas artes nos proporciona base de estimación estética. La armonía, proporción y ritmo serán fácilmente apreciadas a través del dibujo, modelado y canto.

6. Ofrece la culminación de los campos de la axiología, *lo religioso*. El niño realiza prácticas religiosas

y adquiere conocimientos; lo litúrgico, piadoso y doctrinal debe insertarse paulatinamente, según la evolución psicológica del alumno. El conocimiento de las verdades de la fe, la historia sagrada, etc., van a su entendimiento; el sentimiento se inserta en lo afectivo y los hábitos le inducen a la acción. Todo conduce a la estimación de estos valores religiosos, que distinguirá, intuirá, de modo diverso a lo profano.

BIBLIOGRAFIA

- MANTOVANI: *Educación y plenitud humanas*. Ateneo 1952. Buenos Aires.
RUIZ AMADO: *Valores humanos*.
SPRANGER: "Psicología de la Juventud". Madrid, 1954. *Revista de Occidente*.
ZARAGÜETA: *Filosofía y vida*. C. S. I. C. Madrid.
ZARAGÜETA: *Contribución del lenguaje a la filosofía de los valores*. Madrid, 1921.

EL PROGRAMA

EN

LA ESCUELA

DE

UN SOLO MAESTRO

Por ARMANDO FERNANDEZ BENITO
Maestro de la Escuela Piloto del CEDODEP

Introducción

En la problemática que plantea la complejidad de la organización del trabajo en las escuelas de maestro único, la confección de un programa eficiente cobra el más alto rango.

El Diccionario de nuestra lengua define el programa como "previa declaración de lo que se va a hacer". Es decir, implica la previsión, la preparación mediata y detallada de las actividades que

maestro y alumnos han de llevar a cabo durante el curso escolar. Como toda declaración, ésta del programa encierra el compromiso ineludible de su cumplimiento. De aquí que, para no defraudar la promesa hecha, hemos de ofrecer a nuestras escuelas *programas realizables*, teniendo muy en cuenta las dos coordenadas que gravitan sobre la escuela de maestro único, condicionando el trabajo escolar: su radicación, casi exclusiva, en ambientes rurales y el apremiante valor del tiempo, cuya distribución es el nudo gordiano de esta clase de escuelas. Apelamos a la sinceridad de los maestros de unitaria y mixta para que se contesten cuántos cursos han desarrollado la totalidad de las lecciones que integraban los programas de las distintas secciones o grupos.

Programas henchidos, que nos obligan a pasar sobre las lecciones como "sobre ascuas" o quedarnos a la mitad de los mismos si intentamos el fértil sosiego que exige el aprendizaje a fondo o "hiperaprendizaje", no están acordes con la promesa implícita que encierra su más noble sentido etimológico.

Concepto actual del programa

Es muy corriente considerar el programa como el desarrollo analítico de los cuestionarios, desplegando éstos en un índice más o menos nutrido de los conocimientos que el maestro ha de impartir. Pero el programa se considera hoy como una superación de este concepto tradicional.

Ya hemos visto cómo los niveles mínimos de promoción exigen en cada curso, junto a unos conocimientos que calibran la instrucción del alumno, una serie de hábitos, capacidades y destrezas que constituyen la síntesis educación-instrucción, ideal perenne de la escuela. Pues bien, los programas postulados por estos niveles *deben incluir explícita y detalladamente en cada lección o unidad didáctica las actividades conducentes a dichas adquisiciones*.

El programa cobra así su justo rango de guía

didáctica, de instrumento orientativo del quehacer escolar. Pero es que, además, la estructura de un programa así concebido propicia la aplicación de una *metodología activa*, ya que los hábitos, las des-

trezas y la inducción de las nociones no pueden adquirirse por simple fijación memorística o *exclusiva exposición magistral*, caminos ambos demasiado trillados en nuestras escuelas.

INFLACION DE LOS PROGRAMAS

Escribir sobre programas y resolver teóricamente los problemas que su confección plantea es tarea casi fácil. Pero entregar al maestro de unitaria sus programas básicos (que, por otra parte, es lo que él necesita más urgentemente) lo consideramos muy difícil, a u n q u e, naturalmente, viable.

Pero lo cierto es que las dificultades técnicas aumentan para este tipo de escuelas: nos ha tocado vivir una época acelerada de la Historia que nos obliga a enfrentarnos con un mundo que cada día exige más conocimientos. La escuela no puede por menos de registrar y sintonizar esta elevación de nivel y, como medio adecuado al cumplimiento de sus fines, preparar para la vida, aumenta en dos cursos la escolaridad obligatoria. Correlativamente, los programas crecen, se inflan, y utilizamos

adrede esta expresión porque también es posible la inflación en los programas.

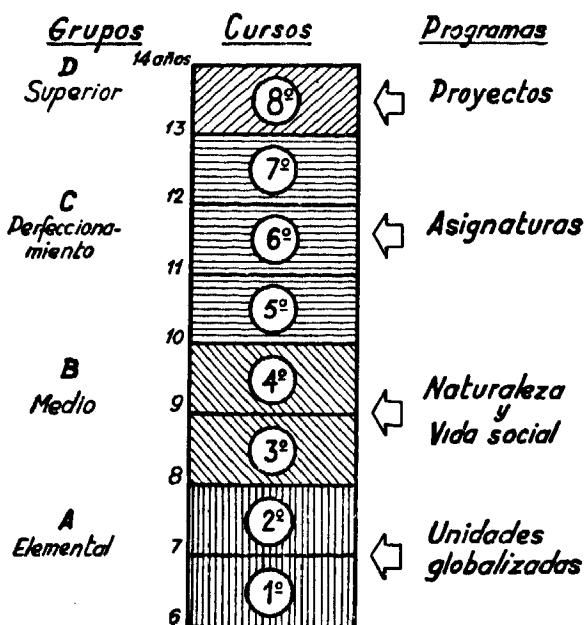
En los grupos y agrupaciones escolares esta prolongación de la escolaridad, necesaria a todas luces, no plantea problema técnico alguno. Pero en la escuela de maestro único obligará a redactar un programa (o dos) para estos cursos, que, por otra parte, han de tener un señalado matiz de formación pre-profesional. Y no olvidemos que programa es promesa de un quehacer.

Tengamos en cuenta que el horario, este mosaico semanal ya de por sí recargado, está determinado por el programa. A mayor número de cursos y de materias, la periodización de las mismas será más distanciada. Y si pretendemos tratar todas las materias semanalmente, cada lección o unidad de trabajo se atomiza al tener que desarrollarse en un periodo de tiempo demasiado breve.

PROYECTO DE PROGRAMACION

El siguiente esquema ofrece la sinopsis de agrupación de los alumnos de una escuela de maestro único, así como el tipo de programa que estimamos adecuado a cada uno de los grupos:

AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS Y PROGRAMAS



Las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) se tratarán sistemáticamente durante los siete primeros cursos, así como la religión, educación física, juegos y canciones, que se desarrollarán en todos los periodos escolares.

Las unidades globalizadas proporcionan al niño el esclarecimiento y depuración de nociones que

ya posee al llegar a la escuela y cuya apercepción arranca de su propia vida y ambiente. Son muy aptas para poner en tensión su actividad psicológica por entrañar una fuerte carga motivadora. Puede confeccionarse un programa que incluya alrededor de veinticinco unidades para ambos cursos (1.º y 2.º), cuidando de que este conjunto cubra el área de nociones que los cuestionarios nacionales señalan para el primer ciclo de enseñanza elemental y desarrollen las actividades generadoras de capacidades, hábitos y destrezas propias de estas edades, señalados en los niveles.

Aun cuando desborda las posibilidades de este artículo intentar una selección de unidades que puedan constituir los núcleos de trabajo de estos dos cursos (y son muchas las que pueden cumplir los requisitos postulados), a título de ejemplo se ofrecen algunas: La familia. La calle. El fuego. Los alimentos. El invierno. La huerta, etc.

Ascendiendo al segundo ciclo de enseñanza elemental (cursos 3.º y 4.º) la globalización se bifurca, pero sin llegar a la estructura por asignaturas, que es su extremo opuesto. Las adquisiciones se programan en unidades correspondientes a dos grandes núcleos: Naturaleza y Vida social. Pero ambos correlacionados entre sí. No olvidemos que el éxito de la enseñanza consiste en relacionar los conocimientos, en presentarlos en forma unitaria, que afinca y refuerza las nociones. Estas unidades, como las de los anteriores cursos y como las de todos los programas a desarrollar, han de abarcar el área de contenidos esenciales que marcan los cuestionarios, propiciando la adquisición de capacidades, hábitos y destrezas. Unidades como "El clima y el paisaje", "El alumbrado", "Los metales", "El Mediterráneo", etc., que integran conocimientos de Ciencias de la Naturaleza, Geografía,

Historia, Vida social, presentados de forma mucho más adecuada, interesante y amena que la ofrecida por la estructura lógica de las asignaturas.

Los cursos 5.º, 6.º y 7.º incluyen alumnos correspondientes al período de perfeccionamiento y un curso actualmente integrado en iniciación profesional, período este último establecido en contadas escuelas de maestro único y que goza en las que imparten estas enseñanzas de un horario más amplio. La programación de estos tres cursos se hará siguiendo el criterio de *programa mínimo*, que se exigirá completo al séptimo curso, subrayándose las adquisiciones que se fijan para los dos inferiores. En este grupo se da al programa una estructura lógica y tradicional, dividiéndole en asignaturas y ello no porque la perspectiva anterior, indudablemente más psicológica, sea inadecuada a las edades de los niños que comprende dicho grupo, sino por estimar que los maestros españoles hemos desarrollado tradicionalmente este tipo de programa, y suprimir totalmente la vinculación que crea una prolongada inercia profesional podría resultar perturbador en principio, efecto corriente en todo movimiento pendular. Por otra parte, la distribución del contenido didáctico en asignaturas favorece la sistematización de la enseñanza y ofrece la "ven-

taja" (?) de abarcar minuciosamente las nociones de los cuestionarios, sirviendo a la obsesiva preocupación del maestro de no dejarse fuera ningún conocimiento, principal obstáculo en la confección de programas mínimos.

Sin perder esta perspectiva del programa mínimo, el del séptimo curso ha de estructurarse de forma que las adquisiciones apunten hacia una preparación pre-profesional general, confiriendo este matiz especialmente a las actividades que hayamos de desarrollar en Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Trabajos manuales: nociones muy elementales de contabilidad, dibujo geométrico, croquización, cálculo de superficies sobre el terreno, composición y análisis sencillos de tierras de labor, abonado racional de las mismas, marquería y trabajos con alambre, etc.

Es de desear que tanto en el séptimo como en el octavo cursos la intervención del maestro sea mínima. Estos alumnos deben haber adquirido cierto grado de madurez para trabajar solos, sabiendo utilizar la biblioteca y el material escolar y llevar a cabo los trabajos encomendados. El maestro ha de limitarse a encauzar, aclarar y corregir, concediendo al alumno un adecuado margen de independencia en su trabajo.

PERSPECTIVA SOCIAL DEL PROGRAMA

No podemos pasar por alto la "matización local" que deben tener los programas de las escuelas de maestro único. Pero la *matización* no implica *diferencia de contenidos básicos* entre los programas de escuela rural (ambiente típico de la unitaria y mixta) y los de la escuela urbana. Esto, tras suponer una discriminación, equivaldría a presentar al alumno de aquellas escuelas en inferioridad de condiciones ante el principio de igualdad de oportunidades y mermaría éstas, igualmente, cuando intentase competir, al final de una itinerancia migratoria, con muchachos escolarizados en agrupaciones pluriclases.

Por "matización local" de los programas entendemos, en acertada expresión de Maillo, "estructurar actividades que tengan un propósito francamente socializador", por estar vinculadas al medio en que el alumno vive. Teniendo en cuenta este aspecto tan interesante del programa y estimando que los alumnos del último curso se encuentran en edad óptima para desarrollar sistemáticamente un programa de estructura sociológica, hemos creído oportuno aplicar éste mediante el método de pro-

yectos, especialmente adecuado por ser propicio al trabajo en colaboración.

La escuela de maestro único, por imperativo de radicación en pequeños núcleos, se encuentra en inmejorables condiciones para culminar la escolaridad con un programa de este tipo. Y, ciertamente, no estoy teorizando: durante los cursos 1948-49 y 1949-50 desarrollamos en nuestra escuela unitaria de Bercial (Segovia) el Programa de enseñanza social (1), confeccionado por García Hoz, con resultados francamente alentadores y con menor dedicación a los niños que lo realizaron que la que normalmente precisa el método tradicional de asignaturas. La bondad de dicho programa, con el preciso sentido orientativo de una guía didáctica, puede comprobarla cualquier maestro mediante su aplicación.

El desarrollo del mismo incluye implícitamente, con un poco de imaginación en el docente que le aplique, la mayor parte de las actividades de formación pre-profesional exigidas en el curso anterior y, esto es lo importante, más profundamente motivadas.

QUIEN DEBE CONFECCIONAR LOS PROGRAMAS

El líneas generales, y tras el comentario del esquema expuesto, creemos oportuno reiterar que el mayor obstáculo que se opone a la confección de programas mínimos para escuelas de maestro único es la de *seleccionar en los cuestionarios el contenido programático fundamental*, ante cuya tarea hay que desechar especialmente dos prejuicios muy arraigados en nosotros:

El de considerar que todas las nociones de los cuestionarios son esencialmente importantes.

El de estimar que la elaboración de un programa reducido implica inferioridad en quien la realiza, cuando lo que en realidad demuestra, si consume aceptablemente esta tarea, es una fina capacidad selectiva y un acreditado conocimiento de la escuela.

(1) "Un programa de enseñanza social en la Escuela Primaria", por Victor García Hoz. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía. Madrid, 1948.

En todo caso, siempre es preferible un programa que permita ampliarse, si el tiempo nos brinda esta posibilidad, que otro al que necesariamente tenemos que reducir sobre la marcha y sin la previsión necesaria para una adecuada mutilación.

Ahora bien, los programas de la escuela de maestro único, concebidos para canalizar un trabajo ágil, funcional y eficaz, en el plano que los niveles y la hora actual exigen, no pueden ser obra de un hombre solo y aislado por mucho entusiasmo que ponga en la tarea.

Meditemos, además, que estas escuelas están servidas en su mayoría por profesionales con escasos años de ejercicio, y la experiencia es factor de mucho peso en empresa tan compleja.

Estamos convencidos que esta importante labor,

concebida a escala nacional, sólo puede llevarse a cabo mediante un sosegado y serio trabajo en equipos integrados por inspectores, pedagogos y maestros.

De aquí que los centros de colaboración constituirían un cauce ideal para la elaboración de auténticos programas destinados a la escuela de maestro único.

Podrían seleccionarse, mediante concurso nacional, dos o más de estos programas, concediendo libertad al maestro para utilizar aquel que estimase más conveniente. La labor posterior de cada maestro consistiría en la que hemos denominado de "matización local", mucho menos ardua y comprometida que la de confeccionar íntegramente la programación de los distintos grados o secciones.

EL PROGRAMA EN LA ESCUELA DE VARIOS MAESTROS

Por JULIO FUSTER
Director de Grupo escolar. Madrid.

I. El trabajo escolar y su planificación.

Ya hemos dicho en otro lugar (1), que en todo Grupo Escolar (o Agrupación) pueden considerarse tres aspectos o facetas fundamentales, no independientes, sino en íntima trabazón:

1.º El Grupo como INSTITUCION, cuya función específica consiste en conseguir la mejor educación e instrucción de los niños (el Grupo como «institución educativa»).

2.º Pero es una institución orgánica, en la cual los órganos principales son maestros y niños, que CONVIVEN unos con otros, cada uno con valor propio, que realizan diversas funciones, pero que sólo tienen sentido en relación con el organismo del que son miembros y no actúan aislados, sino tienden unidos a alcanzar el mismo objetivo (el Grupo como «comunidad educativa»).

3.º Que esa meta educativa se alcanza mediante un TRABAJO en común y realizado a lo largo de diversas etapas y gradualmente (el Grupo como «centro de trabajo educativo»).

Cada uno de estos aspectos, al enfocar nuestra atención sobre ellos, nos plantea diversos problemas, que es preciso resolver a la hora de organizar y poner en funcionamiento un Grupo.

Fijémonos ahora en el tercer aspecto principalmente, aunque sin olvidar los otros dos.

Un Grupo funciona porque en él se realiza un trabajo educativo e instructivo; uno de los medios de funcionamiento es, por tanto, el trabajo escolar. Según sea la calidad de ese trabajo, así será el funcionamiento; pero si deseamos que este trabajo alcance un ritmo adecuado y rendimiento pleno, es preciso organizar ese trabajo, o por mejor decir, planificar el mismo.

Planificar es determinar qué se ha de hacer. En una visión amplia la planificación del trabajo escolar comprende, el estudio de los objetivos a conseguir, la fijación de los programas, la determinación de los métodos y el control de los resultados. En conexión íntima son cuatro, pues, los elementos necesarios de un plan de trabajo escolar: objetivos, programa, método y control. Es preciso primero fijar los objetivos; éstos se desarrollan en cuestionarios y programas, los cuales a su vez están en íntima conexión con el método. Programa y método son dispositivos que permiten alcanzar el objetivo. El programa es realmente la especificación de los objetivos, su desarrollo y expresión en partes y en detalle; el método nos indica la manera de desarrollar y desenvolver en el tiempo esas partes, de relacionarlas y de formar con ellas un todo unitario y orgánico que sea valioso para el aprendizaje del alumno. Ahora bien, si de verdad programa y método nos han llevado a conseguir los objetivos, sólo podemos conocerlo mediante un control adecua-

(1) Curso organizado por el C. E. D. O. D. E. P., sobre Organización y Supervisión de las Escuelas Primarias".

do de los resultados obtenidos; y el estudio de estos resultados nos permitirá a su vez rectificar o mejorar objetivos, programas y métodos.

Vista la conexión íntima entre estos cuatro elementos fundamentales de un plan de trabajo escolar (en sus diversas variantes: plan general de trabajo, plan de curso, planes de clase, etc.) y no perdiéndola de vista, vamos a dedicarnos al programa escolar.

II. Los objetivos de la educación y el programa.

No podemos detenernos aquí en el estudio de los fines educativos, pero sí nos interesa señalar que, tanto desde el punto de vista individual como social, la educación consiste en efectuar cambios. Entre todos los cambios que hay que efectuar y que se llevan a cabo como resultado del aprendizaje son los principales:

- Pasar de capacidades hacia habilidades (adquisición de hábitos y destrezas).
- Pasar de la ignorancia al saber (adquisición de conocimientos).
- Pasar de impulsos irracionales a ideales humanos (adquisición de ideales de vida, saber conducirse).

Todo Grupo debe estar en disposición de proporcionar al niño, como resultados del aprendizaje, *conocimientos* (saber), *hábitos y destrezas* (saber hacer) e *ideales de vida* (saber conducirse). Conocer y seleccionar entre todos ellos cuáles sean de más importancia en su vida futura, a qué edad y cursos debe alcanzarse y cómo alcanzar esos resultados, son los problemas a resolver por todo programa.

III. Postulados generales de todo programa.

Tres postulados previos es conveniente establecer antes de pasar a estudiar los programas referidos concretamente a un grupo escolar.

1.º Para que los programas cumplan con eficiencia su cometido y sean un factor decisivo en la educación de los niños será preciso:

- Que tengan en cuenta la madurez, capacidades y aptitudes de los niños en las diversas etapas de su desarrollo (criterio psicológico).
- Que respondan a las necesidades y aspiraciones del niño y de la sociedad (criterio social).
- Que tengan en cuenta el desarrollo lógico de la ciencia, sobre todo en los cursos superiores (criterio científico-lógico).

2.º Todo programa deberá establecerse en función del tiempo de trabajo efectivo de que se dispone. Como unidad de tiempo fundamental se utiliza en la enseñanza el «curso», con sus divisiones, trimestre, mes y día. De la coordinación entre «curso» y «programa», dependerá la eficacia de éste.

3.º Los programas de cada Grupo se adaptarán a las necesidades particulares del Grupo en cuestión. Serán flexibles y abiertos, para que cada año escolar puedan recoger las nuevas aspiraciones educativas. Por otro lado, al ser el Grupo un organismo en pleno dinamismo, no presenta las mismas necesidades cada año, siendo necesario adaptar o modificar los programas con arreglo a esas nuevas necesidades.

IV. Los programas en un Grupo Escolar.

En nuestro país, son impuestos por las autoridades docentes la organización del plan de estudios, los cues-

tionarios a seguir por cursos y los niveles mínimos a alcanzar. Mas la responsabilidad de *convertir* los cuestionarios en programas y de *organizar* esos materiales para presentarlos en el aula queda bajo la responsabilidad del docente.

Los cuestionarios determinan las grandes líneas del plan de estudios, pero la tarea de subdividir el material en UNIDADES más pequeñas y encuadrarlas en el tiempo, en una palabra, de *organizar la materia* (programación), queda al albedrío en un Grupo de su director, ayudado por los maestros; la *presentación de la materia* queda, en cambio, bajo la sola responsabilidad del maestro. He aquí, por tanto, la necesidad de una buena programación de la materia, para que la presentación por parte del maestro sea adecuada.

En el plano de la escuela primaria, la organización de estos materiales ha de ser más psicológica que lógica; entendiéndose por psicológica que esta organización (y luego presentación) debe hacerse desde el punto de vista de la madurez del alumno y de sus necesidades. Mas los programas no sólo han de adaptarse a las capacidades, sino que procurarán satisfacer los intereses presentes o potenciales del niño.

Las necesidades que tiene el alumno como individuo y miembro de su comunidad son la pauta para *seleccionar* el contenido de los programas, y su capacidad, aptitudes y madurez serán la clave para *graduar* esos mismos programas.

A) La unidad didáctica como base de todo programa.

Como se deduce de todo lo anterior, el problema concreto que se plantea en un grupo es el siguiente: dado un cuestionario general dividido por cursos, cómo organizar y subdividir la materia de esos cursos en función del tiempo disponible en el calendario y horario escolar. Cada una de estas subdivisiones, que deben tener un valor significativo propio, es una *unidad didáctica*. Morrison define la unidad como «un aspecto comprensivo y significativo del medio ambiente, de una ciencia organizada, de un arte, o del comportamiento, que al ser aprendido redundará en una adaptación de la personalidad».

Esta definición distingue entre la unidad misma, que es el término expresado en el programa (y que nos sirve para dividir la materia total en aspectos significativos, comprensivos y adecuados para su presentación en el aula), y los resultados del aprendizaje, que son las adaptaciones.

Nosotros aquí denominamos *unidad didáctica* a ese «contenido docente» que en relación con la totalidad de la materia nos permite el aprendizaje en favorables condiciones y en un tiempo dado (por eso es didáctica) y que por sus características se puede agrupar bajo la misma rúbrica (por eso es unidad).

Unas unidades didácticas favorecerán más el desarrollo de hábitos; otras, la adquisición de conocimientos, y otras, por fin, fomentarán la adquisición de ideales y apreciaciones; mas al planearlas debemos procurar que guarden equilibrio y produzcan los tres resultados de aprendizaje antes indicados.

Así, pues, de lo dicho se deduce que todo programa, tanto si es globalizado como por asignaturas, es conveniente sea dividido en un número variable de unidades didácticas.

B) Las unidades didácticas y los cursos de estudio.

El problema de la formación de esas unidades didácticas depende de tres factores, que nos plantean a la vez tres problemas a resolver:

1.º De la madurez de los alumnos y, por tanto, al curso que asistan. Problema: adecuación de las unidades a los cursos.

2.º De la naturaleza de la materia. Problema: adecuación de las unidades al mundo material, mundo humano, mundo espiritual, las artes y el lenguaje.

3.º Del tiempo disponible. Formación de las unidades en función del tiempo.

1.º En relación con el primer problema (adecuación a los cursos de estudios), la programación de las unidades, es conveniente, de acuerdo con los resultados de la investigación psicológica, se haga con arreglo al siguiente esquema:

- Para los cursos primero y segundo: enseñanza globalizada.
- Para los cursos tercero y cuarto: correlación de asignaturas.
- Para los cuatro últimos cursos: asignaturas independientes.

En los dos primeros cursos las unidades globalizadas se refieren al medio ambiente natural y humano que rodea al niño o a sus necesidades. Cada una de estas unidades abarca tres aspectos: LENGUAJE, VIDA SOCIAL y NATURALEZA. Es decir, cada unidad se diversifica en estos tres aspectos, que se refieren a la vida social, al medio natural que rodea al niño y a sus medios de expresión. Aquí en estos cursos lo fundamental es la integración de los aspectos en la unidad, ya que éstos no alcanzan categoría independiente.

No es conveniente, y nosotros no lo hacemos, globalizar las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo), que conservarán su independencia en el horario, siendo su aprendizaje intencional y dedicado exclusivamente a conseguir su dominio. La religión tampoco se globaliza en estos dos cursos y se seguirán las normas programadas por la autoridad diocesana.

Nos queda, resumiendo, para los cursos primero y segundo el siguiente plan:

- Técnicas instrumentales.
- Formación religiosa: programa diocesano.
- Programa globalizado dividido en unidades didácticas:

Cada unidad, tres aspectos

}	Lenguaje y expresión
	Vida social
	Naturaleza

La materia en los cursos tercero y cuarto se puede diversificar ya en cuatro aspectos o ciclos. En cada ciclo se pueden integrar o correlacionar dos o más asignaturas. Existen ya unidades independientes para cada ciclo:

Ciclos: Cada uno con

}	Vida religiosa
	Vida social
	Lenguaje y expresión
	Naturaleza

unidades adecuadas a la materia de cada ciclo

Si se desea, se puede en el cuarto curso especificar aún más la materia dividiendo cada ciclo en dos o más apartados; por ejemplo: Vida religiosa en Catecismo e Historia Sagrada; Vida social, en Geografía-Historia y Educación social, etc.

Las materias instrumentales seguirán su proceso de adquisición y perfeccionamiento independientemente. Es conveniente en estos cursos y en cálculo establecer unas escalas de *operaciones sistemáticas*, trimestrales o anuales, que permitan alcanzar un dominio adecuado, preciso y exacto del mismo.

En cuanto a los conocimientos aritméticos y geométricos adecuados a estas edades, se procurará encuadrarlos en los ciclos anteriores, como una aplicación de las unidades mismas.

En los cuatro cursos finales la programación se hará por asignaturas, y éstas serán las indicadas en el cuestionario oficial. Cada una de estas asignaturas se puede dividir en un número adecuado de unidades.

2.º En relación con el segundo problema (adecuación de las unidades a los distintos campos del saber), las unidades no pueden tener el mismo contenido, ni estructura, ni técnica cuando se destinan a favorecer el desarrollo de hábitos o destrezas, a la adquisición de conocimientos o a formación de actitudes e ideales.

El hábito se obtiene principalmente por la «práctica»; he aquí que estas unidades propongan y programen ejercicios prácticos adecuados, para la obtención de ese hábito o destreza.

La adquisición de un conocimiento sólo se logra plenamente cuando nuestra inteligencia se ha proyectado hacia esa noción y la ha hecho suya, resolviendo las dificultades que esa adquisición presenta. Para la adquisición de conocimientos, es previo antes resolver los «problemas» que éstos presentan; por eso las unidades que pretendan lograrlo tendrán que presentar problemas. Se empieza a pensar cuando se enfrenta uno con un problema. Mas como nuestros alumnos son niños, la misma unidad debe sugerir ayudas para resolver el problema, y decimos sólo sugerir, pues al alumno para aprender no le queda otra solución que su propia actividad. Por otro lado, estas unidades de conocimiento tendrán asimismo diferente estructura, composición y contenido según se refieran a las materias científicas, humanas, artísticas, etc.

Cuando, en cambio, deseamos fomentar ideales y despertar actitudes, poco pueden ayudar las unidades, como no sea sugerir y estimular, pues es el maestro quien tiene que llevar dentro de sí el entusiasmo por esos ideales y saberlo provocar en los niños. He aquí por qué son las más difíciles de programar y las más falsas si no son vividas por el maestro.

3.º En relación con el tercer problema (adecuación de las unidades al tiempo), cada unidad debe ser estructurada de modo que pueda ser desenvuelta armónicamente en el tiempo previsto, teniendo en cuenta:

- La edad de los alumnos.
- La proporción entre las partes de esa unidad.
- La coordinación entre esas partes y de unas unidades con otras.

Se plantea en seguida el problema de si es conveniente que las unidades sean de larga o de corta en su duración, es decir, unidades aproximadamente mensuales, semanales o de dos o tres días e incluso uno. Aquí caben todas las posiciones y no es problema tan sencillo como parece, y no se puede dar una solución generalizada.

C) Estructura interna de los programas.

Los programas de cada curso serán concebidos para los alumnos normales, pero deben procurar resolver y reconocer las diferencias de aptitudes, ritmo de trabajo y adaptación al curso de los niños.

El programa de cada curso constará, pues:

1.º De unos objetivos: específicos del curso (si es global), o de cada ciclo (si es correlacionado), o de cada asignatura (si existen éstas). Estos objetivos serán concretos, claros y adecuados a las posibilidades de los niños de ese curso.

2.º De una serie de unidades didácticas, variables en número, de acuerdo con la naturaleza del curso. Cada unidad, a su vez, incluirá:

— *Actividades*: a realizar por los niños con la ayuda del maestro.

— *Conocimientos*: por las actividades el aprendizaje.

— *Test*: de diagnóstico, comprobación y correctivos (dando a la palabra *test* el más amplio sentido).

3.º De una relación de métodos, procedimientos, medios y libros, al alcance del maestro, para que le sirvan de apoyo para el desarrollo del programa.

V. Resumen.

Comprendemos que este trabajo presenta el programa con una visión distinta a la corriente en nuestro país. Pero piénsese que se refiere al programa en un Grupo Escolar, y que si la renovación de nuestra escuela es necesaria, habrá de venir primero por aquellas escuelas con más posibilidades y con mejor organización y que tengan al frente un Director Técnico (y todo Director o es Técnico o no es nada); es decir, de los Grupos Escolares. Por eso, al referirse a éstos,

la visión presentada pretende dar sugerencias de renovación y apuntar problemas.

Como resumen de todo lo dicho, podemos sentar las siguientes premisas. El programa renovado exige:

1.º Que despierte la actividad del niño y que de estas actividades nazcan los conocimientos. Que no presente conocimientos muertos y acabados, sino estímulos que despierten el interés del niño por resolver las situaciones problemáticas que todo conocimiento presenta.

2.º Que actividades y conocimientos tengan una ordenación psicológica y estén de acuerdo con la madurez e intereses del niño.

3.º Que asimismo se inspiren los programas en las necesidades de la sociedad, de la cual el niño es miembro.

4.º Que los programas no representen una coacción, sino sean una guía y estímulo, reconociendo, por un lado, y adaptándose a las diferencias individuales de los niños, y por otro, considerando que los responsables de la presentación y ejecución de los programas son los maestros, por lo que deben dejar amplio margen a sus iniciativas.

5.º Que es conveniente en los primeros cursos que la enseñanza sea global, elevándose paulatinamente a la enseñanza por asignaturas; y

6.º El programa debe contener toda clase de auxilios posibles en favor del maestro, indicación de objetivos, de actividades a realizar, conocimientos a desenvolver y métodos adecuados, sin que por esto ahoguen, como hemos dicho, la personalidad del maestro.

EL PROGRAMA

SEGUN

LAS DISTINTAS

EDADES DEL NIÑO

Por JUAN MANUEL MORENO
Profesor de la Escuela de Magisterio de Madrid

Urge en la hora actual de la Pedagogía española la revisión y actualización de los *Cuestionarios de Enseñanza Primaria*, aprobados por Orden ministerial de 6 de febrero de 1953. Las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Ginebra (1959) insisten en la necesidad de renovar periódicamente —al menos cada diez años— el contenido de los

cuestionarios y programas escolares. Sólo así la escuela podrá ser realidad paralela al avance de las ciencias y de la sociedad.

Considerado el cuestionario como "índice indicativo de un contenido instructivo y educador", es la pauta o guía para la realización de los programas escolares. El programa nace, pues, a la luz del cuestionario y constituye, en definitiva, una de sus más significativas e inmediatas consecuencias.

Quiere ello decir que según sea la conctectura y acabamiento del repertorio de los cuestionarios, así será luego el contenido y activismo de los programas. Importa mucho, por ende, trabajar insistentemente en la confección de unos nuevos cuestionarios de enseñanza primaria (lejos del sabor marcadamente clásico e intelectualista de los aprobados en 1953) para posibilitar la puesta en marcha de unos programas actuales y realistas.

Estos nuevos cuestionarios se definirán sobre la doble base de la acción y la integración. La acción, como camino vivo y operante en la realización de las tareas escolares; la integración, como meta educativa en la que no sólo se concede valor a la captación mecánica de nociones, sino, sobre todo y ante todo, a la consecución de hábitos y actitudes. Porque, en definitiva, sabemos bien cómo la perfección humana va más allá de los puros márgenes intelectuales, ahondando en la entraña misma de la personalidad, síntesis de las operaciones del hombre.

La pretensión de este nuevo giro de nuestra didáctica —el paso de los cuestionarios intelectualistas a los cuestionarios activos y educativos— ha sido y

será notablemente apoyado por el sistema de los llamados "niveles mínimos por materias y cursos", recientemente prescritos por Orden ministerial de 23 de abril de 1963. Estos niveles han ido preparando y ambientando al equipo de técnicos sobre quien ha recaído la precisión de los nuevos cuestionarios, y han colaborado, en general, a crear un clima de comprensión en favor de los nuevos virajes didácticos por parte de los profesionales entregados al quehacer de la enseñanza primaria española.

El contenido de cuestionarios y programas.

Mucho se ha escrito y opinado acerca del auténtico contenido de la enseñanza primaria.

Para nosotros este contenido puede polarizarse en estos cuatro grupos de adquisiciones:

1.º *Unidades didácticas básicas y realistas* que proporcionen al escolar primario un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la naturaleza y a la vida social como sectores de saberes imprescindibles para su proyección en el mundo y en la vida.

2.º *Técnicas instrumentales de la cultura*, es decir, dominio del Lenguaje (lectura, escritura e idiosincrasia) y comprensión de las relaciones numéricas (Cálculo y Matemáticas).

3.º *Técnicas de Expresión Artística*: dibujo, música y manualizaciones, sobre cuya base pueda el escolar primario contemplar y crear los valores estéticos y artísticos, y desarrollar las destrezas operativas necesarias.

4.º *Hábitos y actitudes* como consecuencia de una instrucción adecuada en el campo de los valores religiosos, políticos, sociales y económicos. La Religión, Formación del Espíritu Nacional, Civismo, Enseñanzas del Hogar, Educación física, son disciplinas idóneas para tal fin.

Todos estos objetivos de la Enseñanza Primaria, repetimos, no podrán correctamente entenderse como simples adquisiciones nocionales, sino como eslabones consecuentes con el fin general de la educación.

Paso del cuestionario al programa.

Corresponde a cada maestro la confección del programa de actividades de su clase. Para ello deberá conjuntar la presencia de dos factores importantes: a) la definición de los cuestionarios; b) la realidad concreta de la escuela.

Cuando decimos "realidad concreta de la escuela", hacemos ingresar dentro de ella una serie de condicionantes imprescindibles: 1) el grado de madurez global de los escolares; 2) el medio geográfico y social en el que la escuela está ubicada; 3) las distintas fuentes de motivación e intereses de los alumnos; 4) los instrumentos y material didáctico para la realización de los programas; etc.

Estas condiciones, junto a la pauta de los cuestionarios, marcarán el sesgo que decida la transformación del cuestionario en programa.

Compete a la Inspección de Enseñanza Primaria, de una manera muy directa, la observación y con-

trol de estos programas, cuidando siempre del alcance de sus posibilidades y eficiencia.

Contenido del programa preescolar.

Este contenido ha de conjugar en su esencia dos importantes perspectivas. Una perspectiva psíquica orientándose hacia las necesidades e intereses del niño, y una perspectiva social preparándole para hacer frente a la vida que necesariamente habrá de llevar en el futuro.

Los programas preescolares, como cualquier otro tipo de programas, deben estar condicionados al grado de maduración. Los estudios sobre la maduración ocupan lugar preferente en la problemática didáctica, y de hecho no se reconoce validez al programa que haya sido estructurado sin tomar como punto de partida la realidad madurativa del niño en su triple inserción fisiológica, psíquica y afectiva.

Para que el alumno pueda acometer con suficiencia los ejercicios del aprendizaje necesita operar con un instrumental individual que esté adornado con ese conjunto de notas y poderes óptimos de acción sobre los que la maduración toma consistencia.

Todo órgano, toda aptitud, los intereses incluso, siguen un proceso de desenvolvimiento. En este proceso se parte de una etapa inicial en la que el poder de acción del órgano o la aptitud está aún en un estado de latencia. Por las fuerzas mismas intrínsecas que el órgano o la aptitud poseen *ab initio*, y con la ineludible ayuda de los factores ambientales, los poderes de acción de órganos y aptitudes comienzan a emerger. Se inicia entonces una nueva etapa del desarrollo en la que sólo con la mera aplicación de las técnicas de observación puede detectarse la presencia de estos poderes.

En su continuo y progresivo curso de desenvolvimiento, estos poderes de acción llegan a su plenitud, alcanzan un estado denominado *edad crítica*, que coincide con la presencia en el órgano o en la aptitud del mayor y mejor número de cualidades apetecibles en ellos.

Irremediablemente, más tarde, el órgano y la aptitud han de entrar en posturas de franca deficiencia y declive. La ley vital se impondrá con severidad y rigor.

Si estas breves nociones las aplicamos a nuestro hecho concreto, si nos reducimos ahora al campo estricto del proceso madurativo del niño durante la etapa de sus seis primeros años, observaremos con facilidad que sus órganos y las aptitudes se encuentran, desde luego, en un momento que no es precisamente la etapa de la edad crítica, de la madurez que puede soportar e incluso realizar con éxito ejercicios formales en el aprendizaje, sino que órganos fisiológicos (ojo, audición, músculos, etc.) y aptitudes psíquicas (inteligencia, memoria, atención, imaginación, capacidad de enjuiciamiento, etc.) están con toda certeza en el estado de emergencia, y que, por tanto, no podrán cargarse con el esfuerzo de los ejercicios formales, sino con un tipo de ejercicio estimulativo, dosificado previamente, graduado, preparatorio, que ayude más al proceso de maduración que al enriquecimiento de su vida mental; que fortalezca más al continente que adorne mocionalmente al contenido.

Por ello estos programas estarán adecuados al mundo de intereses infantiles. Quien confeccione los

programas de educación preescolar deberá seleccionar su contenido, su núcleo experiencial, teniendo muy en cuenta que las experiencias posean una especial significación para el niño. Sin esta significación, el programa será un mosaico de irrealidades y utopías.

Igualmente se seleccionarán y organizarán estas experiencias procurando que el niño se encamine desde sus intereses a los aspectos más importantes e influyentes de la cultura.

Pormenorizamos ahora en torno al fondo común de experiencias que debe comprender un programa integral de educación preescolar, sin entrar en el detalle —de otro lado vivamente interesante— del fondo especial-circunstancial que el programa tendría en atención al medio social para el que va destinado y la situación vital y económica de las familias cuyos hijos han de asimilarlo.

"En el nivel preescolar, la educación intelectual debe basarse en la observación del medio viviente y en el desarrollo del lenguaje, y aunque debe excluirse de ella toda enseñanza propiamente dicha, es posible, desde la edad de cinco años, y en la medida en que el niño demuestre madurez e interés, iniciarle en las técnicas escolares por medio de la expresión gráfica, de la organización de situaciones concretas que sólo pueden resolverse con el empleo de la medida y del número, y de la utilización de un material especialmente concebido para este efecto."

Teniendo en cuenta estos consejos formulados en la XXIV Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra, proponemos a continuación las partes que necesariamente deben estar presentes en un programa de educación preprimaria:

a) *Ejercicios para el desarrollo de los sentidos.* Un tanto por ciento muy elevado de las últimas muestras del material didáctico preescolar ha sido construido con la clara finalidad de ayudar al niño en la maduración de sus sentidos. Desde los dones de Froebel, pasando por el variado y rico material montessoriano, hasta llegar a los últimos instrumentales de Carin Ulin, la Didáctica Preescolar ha mostrado sus predilecciones por este imprescindible contenido de su programa.

b) *Ejercicios para el desarrollo de la higiene de los actos que ayuden al niño en la consecución de su autonomía personal e inserción en la colectividad.* Que el niño sepa ocupar su lugar debido frente a los objetos —que ha de aprender a conocerlos y manipularlos— y junto a los sujetos, para quienes tiene deberes de caridad, trato mutuo y comprensión.

c) *Formación religiosa,* haciendo constar que "la maestra ha de poner al alcance de la comprensión infantil las doctrinas religiosas, presentando los misterios de modo que influyan más en el corazón que en la mente". Las prescripciones del método concéntrico manjoniano podrían ser aplicadas con suma eficacia a este caso particular de las escuelas de párvulos.

d) *Aspectos de la educación intelectual:*

- dominio del lenguaje en su zona de vocabulario usual;
- iniciación en los ejercicios de conversación, narración y descripción;
- iniciación a las técnicas instrumentales de lec-

tura, escritura y cálculo, utilizando sobre todo métodos intuitivos, inductivos, fotosilábicos e ideovisuales;

- nociones muy elementales de las Letras y las Ciencias.

e) *Formación estética* por medio del canto, del dibujo, de la rítmica, de los trabajos manuales, del cuidado especial de animales y parterres, etc., favoreciendo siempre en el niño las más débiles muestras de expresividad o espontaneidad individual.

f) *Formación patriótica,* grabando ya desde los primeros momentos la idea y el amor a los valores nacionales.

g) *Educación física,* cuidando que, por medio del juego y otras actividades, el niño expanda las energías físicas de su yo, desarrolle sus miembros y eleve siempre el potencial biológico de su ser.

Sincretismo infantil y globalizaciones.

El programa de los cursos primero y segundo de nuestra escuela primaria debe reconocer el principio de la globalización didáctica.

"En la psicología concreta del niño, la intuición del todo procede al reconocimiento analítico de las partes. La escuela tiene, pues, como tarea la de favorecer este proceso natural partiendo de las primeras intuiciones globales para llegar progresivamente a disociarlas y ligarlas luego en un razonamiento reflexivo. Poco a poco, el niño descubre el sentido de sus propias experiencias, y por eso importa que descubra lenta y gradualmente la existencia de las materias, en las que el saber escolar se distribuye con tanta mayor diferenciación cuanto más se progresa hacia la sistematización y hacia la ciencia. El criterio global, más acentuado en los primeros grados, se va atenuando a medida que la escolaridad avanza y pronto es abandonado; sin embargo, la aparición progresiva de las materias de enseñanza no implica que puedan subsistir aisladamente y sin vínculo entre sí. Aunque en una medida siempre diversa, permiten insistir sobre ciertos temas y revisar otros, en virtud de sus múltiples correlaciones en el plano de la unidad de la cultura (1).

Con todo ello hemos querido decir que el estudio de la Naturaleza y de la vida social se abordará en estos cursos a través de programas de unidades didácticas globalizadas que enfrente al niño con la realidad viva y operante del medio ambiente en que su existencia cobra sentido.

Conforme avanzamos en el proceso de maduración iremos iniciando la diferenciación de materias.

Programas concentrados.

Conviene exigir de los didactas, ya desde el principio de los primeros cursos, la estructuración de programas concentrados *lógica y psicológicamente.*

Tanto o más interés que la concentración *lógica* (orden de todos los datos del saber en torno a un punto doctrinal vivamente significativo) reviste la

(1) Dottrens, R.: "Cómo mejorar los programas escolares". Buenos Aires, Kapelusz, 1961, pág. 38.

concentración psicológica, al exigir la contribución sinérgica de todas las aptitudes del alumno en la conquista de una doctrina cualquiera.

No es la inteligencia la que resuelve suficiente y por sí sola la asimilación del saber. Existe en el escolar una gama variadísima de aptitudes cuya aplicación en el aprendizaje puede ser una realidad de incalculables y positivas consecuencias. Cualquier noción o ejercicio puede captarse y realizarse por muchas vías, y no por una sola de ellas, según las exigencias del esquema de la escuela tradicional.

Concentrar psicológicamente nuestros programas vale, pues, tanto como utilizar en el aprendizaje toda la actividad de los alumnos (inteligencia, atención, memoria visual y auditiva, imaginación, capacidad de enjuiciamiento, etc.), asegurando así su mayor éxito.

La globalización y concentración de los programas debe ser exigencia y realidad desde los primeros cursos escolares.

Programas personales.

Todo programa personal pretende satisfacer las necesidades e intereses legítimos del educando. Un programa es personal cuando, mirando con profundidad al educando, precisa una serie de trabajos o actividades que ponen en acción las naturales y espontáneas inclinaciones del niño.

Entre estas inclinaciones legítimas citamos: la actividad lúdica, el movimiento físico, la curiosidad por el conocimiento analítico de las realidades, la producción manual, el contacto con la Naturaleza y la sociedad, el espíritu de colaboración y coordinación con el yo ajeno, etc.

Desde la etapa preescolar debe el didacta confeccionar los programas personales como medios válidos para la adquisición de hábitos de expresión artística y cultivo de los poderes originales de la peculiaridad personal de cada uno de los escolares.

Programas diferenciados.

Los conocimientos de la Naturaleza y sociedad que durante la etapa de los dos primeros cursos de nuestra enseñanza primaria aparecen englobados en unidades didácticas básicas y realistas, deben someterse a un proceso diferenciador a partir de los cursos tercero y cuarto (ocho-diez años de edad cronológica).

Conforme a la mentalidad infantil, separándose del sincretismo perceptual, da entrada a la utilización del análisis diferenciador, el programa, consecuente con este nuevo gesto de la psicología escolar, separa naturaleza y sociedad (estableciendo primero oportunas correlaciones) y fija dentro de cada apartado un grupo de nociones particulares y significativas.

Porque en la "elección de la materia de enseñanza y en la manera de comunicarla a los alumnos, hay que considerar la mentalidad de los niños y su gra-

do de desarrollo intelectual. Este principio de adaptación al alumno deriva, naturalmente, del conocimiento psicológico del niño y de la psicología del enriquecimiento espiritual. Expresa, al mismo tiempo, que la escuela primaria no puede exigir ni tiene derecho a pedir al niño más que los esfuerzos que éste es capaz de dar, considerando su grado de desarrollo y su capacidad intelectual. La escuela primaria no tiene, en consecuencia, la misión de preparar a sus alumnos para otra escuela; por el contrario, las escuelas superiores tienen la obligación de basar la enseñanza, al menos en sus primeros cursos, sobre la de las escuelas primarias de donde provienen los alumnos" (2).

Programas por materias.

De diez-doce años, el niño es capaz de realizar mentalmente sistematizaciones.

Los ejercicios y actividades cubiertas en etapas anteriores han hecho posible este nuevo resorte de la psicología infantil: situar cada noción en su correspondiente asignatura y proyectar la sistematización en cada uno de los campos de las disciplinas escolares.

Los programas se estructuran entonces por materias o asignaturas, cada uno con su específico de consideraciones y trabajos.

Los cursos séptimo y octavo incluirán también programas sistematizados y desarrollarán en el alumno un conjunto de habilidades y conocimientos básicos con proyección de utilización en las variantes profesionales de nuestra sociedad.

Recomendaciones finales.

Finalmente, desearía consignar aquí cinco importantes recomendaciones propuestas en Ginebra en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (1958) a propósito de los programas escolares:

1.^a Los programas deben ser establecidos por años de estudio, teniendo en cuenta las posibilidades de comprensión y asimilación de los niños en los diversos estadios de su crecimiento, para asegurar una formación intelectual racional y un trabajo escolar sometido a un ritmo normal.

2.^a Al establecer el contenido de los programas conviene referirse no sólo a los procesos mentales, sino también a los intereses y a las necesidades de los niños, a su vida afectiva y fisiológica.

3.^a Todo programa de enseñanza deberá tener presentes la competencia de los maestros y el tiempo de trabajo de que disponen en la realidad maestros y alumnos.

4.^a Al elaborar los programas de enseñanza primaria conviene señalar, para la formación intelectual, afectiva y moral del alumno, los fines siguientes: aprender a aprender, aprender a pensar y a expresarse, aprender a hacer, y aprender a conducir.

5.^a El enciclopedismo de los programas será sustituido por la selección de nociones esenciales.

(2) Dottrens, R.: Ob. cit., pág. 37.

DEL REGLAMENTO DE CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

«... ..»

Artículo 13. Al comienzo de cada curso la Dirección General de Enseñanza Primaria, a propuesta del C. E. D. O. D. E. P. y de la Inspección General, hará público el temario de estudios para los centros de colaboración pedagógica, que se completará con las cuestiones de carácter provincial que señala el Consejo de Inspección y con las que dentro de cada zona y comarca estime conveniente el inspector respectivo.

Artículo 14. El temario mencionado en el artículo anterior dará la debida importancia a los asuntos preferentes de inspectores y maestros, en orden al progreso incesante de la enseñanza.

Para estimular el funcionamiento de los centros, la Dirección General convocará concursos anuales para premiar los mejores trabajos realizados por los mismos.

Artículo 15. En el plano provincial cada inspector es el director nato de los centros de colaboración pedagógica de su zona, y él, teniendo en cuenta las necesidades de la mayoría de las escuelas y las aficiones y posibilidades de los maestros, señalará la cuestión o cuestiones que durante el curso estudiarán los centros en su jurisdicción, dentro del temario redactado por el C. E. D. O. D. E. P. y la Inspección General, así como el asunto o asuntos de las actividades varias, que completarán el programa de las sesiones del curso.

Artículo 30. Los datos recopilados y seleccionados, así como los estudios que hayan sido objeto de análisis y deliberación en las reuniones conjuntas de los centros de colaboración pedagógica, se enviarán al C. E. D. O. D. E. P. e Inspección General, organismos que los someterán a un examen comparativo para seleccionar los que, en razón a su interés general, deban ser publicados con ámbito nacional.

Artículo 32. En la primera quincena de octubre de cada año los Consejos de Inspección remitirán al C. E. D. O. D. E. P. una copia de los trabajos realizados por los centros de colaboración pedagógica durante el curso anterior, con las observaciones que consideren pertinentes, y a la Inspección Central una crónica de las sesiones con las observaciones y propuestas que juzguen necesarias para su progreso y perfeccionamiento...»



SUSCRIPCION POR UN AÑO A "VIDA ESCOLAR"

(Diez números)

Para España	175 ptas.
Para Hispanoamérica	250 ptas.
Para los restantes países	350 ptas.
Precio del número suelto	25 ptas.



¡LA RENOVACION ESPERADA, EL SISTEMA FLEXIBLE!

PROGRAMA BASICO DE LECTURA

SERIE PLATERILLO, por Feli Sánchez Revilla

Tres libros fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura.

PRIMERO (6 a 7 años), a todo color.	12 ptas.
SEGUNDO (6 a 7 años), a todo color.-	12 ptas.
TERCERO (7 a 8 años), a todo color.-	36 ptas.

SERIE CUENTOS PARA LEER Y ESCRIBIR, por Victorino Arroyo del Castillo

Un método de lectura en el que se conjuga lo tradicional y lo nuevo.

INICIACION A LA LECTURA (6 a 7 años)

LIBRO PRIMERO. A todo color.-	18 ptas.
LIBRO SEGUNDO. A todo color.-	18 ptas.

LIBROS DE LECTURA (7 a 8 años)

LIBRO TERCERO. A todo color.-	30 ptas
LIBRO CUARTO. A todo color.-	45 ptas.

VENTANA AL MUNDO, por Antonio Dande Sanz y Feli Sánchez Revilla.

Una ventana abierta al mundo de la realidad y la fantasía.

Para niños de 7 a 8 años. A todo color 36 ptas.

PROGRAMA BASICO DE MATEMATICAS

CUADERNOS DE CALCULO, por Jaime Acebrón y Lorenzo Vidal.

Un sistema flexible, basado en el método analítico-sintético y en la experiencia.

8 cuadernos, con ilustraciones a color. Cada uno 3'50 ptas.

ALFABETIZACION DE ADULTOS

LA CASA DEL TIO JUAN, por A. J. Pulpillo.

HORIZONTES, por Victorino Arroyo del Castillo y Arturo de la Orden Hoz.

**Libros nuevos para exigencias nuevas.
Un alarde de presentación y de contenido.
Unos precios mínimos.
Una calidad extraordinaria.**

LIBROS ANAYA DE PRIMERA ENSEÑANZA

Solicite: Un ejemplar de muestra de estos NUEVOS LIBROS, por la mitad de su importe.
Catálogo completo y cuanta información desee.

EDICIONES ANAYA, S. A.
SALAMANCA, Hnos. Braille, 4
MADRID, Lepanto, 2
BARCELONA, San Gervasio, 55