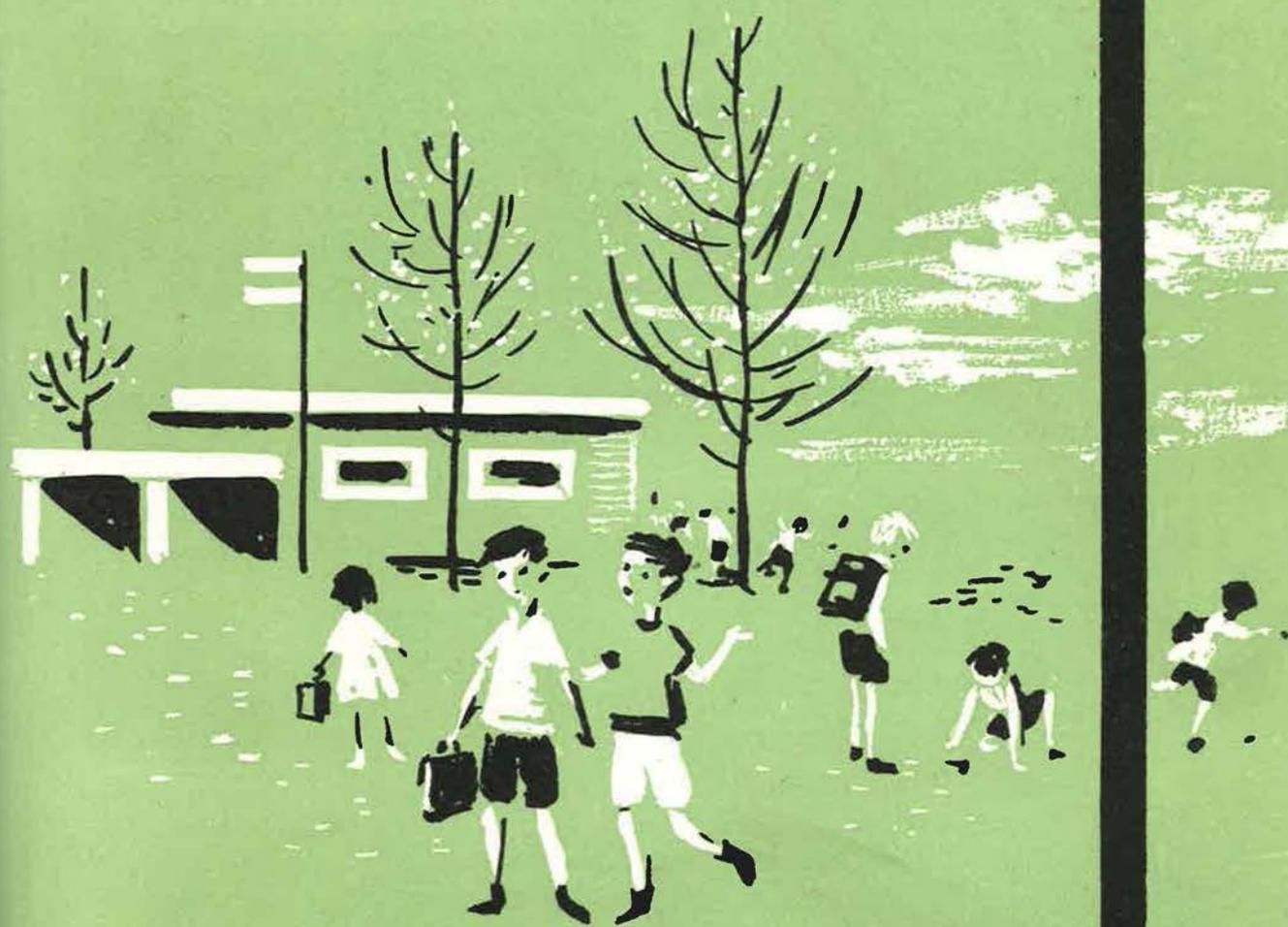


Vida escolar



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

SUMARIO

Págs.

Editorial.

Un nuevo curso	1
Periodización del trabajo escolar. Almanaque y horario, por <i>Adolfo Maillo</i>	2
Preparación del trabajo escolar, por <i>Arturo de la Orden</i>	5
El trabajo individualizado en la Escuela Primaria, por <i>José Fernández Huerta</i> ...	7
Técnica del trabajo por equipos, por <i>Juan Iglesias Marcelo</i>	10
Lecciones y ejercicios, por <i>Aurora Medina</i>	13
Del libro al documento, por <i>Adolfo Maillo</i>	15
El Libro escolar como guía de trabajo, por <i>Esteban Villarejo</i>	18
Los ficheros documentales en el desarrollo del trabajo escolar, por <i>María Raquel Payá Ibars</i>	21
Las promociones escolares, por <i>Rosa Marín Cabrero</i>	23
Comunidad escolar y disciplina, por <i>Adolfo Maillo</i>	25
La higiene mental en la escuela, por el <i>Dr. Adolfo Serigo Segarra</i>	28
La ficha en el expediente personal del alumno, por <i>Julián Sánchez Jiménez</i>	30
El rendimiento escolar y su comprobación objetiva, por <i>Leonides Gonzalo Calavia</i> .	33
La Cartilla de Escolaridad y el Boletín de calificaciones, por <i>Juan Navarro Higuera</i> .	35

Portada: J. Bernal.



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO III

MADRID, Septiembre, 1960

NUM. 21

Depósito legal: M. 9.712-1958

UN NUEVO CURSO

Comienza un nuevo curso y, como ocurre al franquear todo umbral, sentimos inquietud ante la nueva singladura, en cuya aurora se esconde la esfinge del porvenir, cuajada de interrogantes. Todos ellos nacen de una sola preocupación: saber en qué medida el esfuerzo que la publicación de VIDA ESCOLAR representa, tiene un eco eficaz en el trabajo de nuestras escuelas; determinar hasta qué punto nuestras incitaciones abren brecha en hábitos no pocas veces precisados de rectificación y desentumecimiento.

No es extraño que nos desvele este problema, ya que ni el entusiasmo, ni los conocimientos, ni el tiempo, ni el dinero que cuesta la Revista servirían de nada si quienes la reciben y han de poner en práctica sus ideas y sugerencias no están animados de un fervor paralelo, susceptible de vencer cualesquiera dificultades.

Conocemos y deploramos el cúmulo de las que se oponen a un progreso decidido de la didáctica cotidiana, que ciertamente no son pocas ni despreciables. Pero hay algo mucho peor que el desvío, la soledad y los agobios materiales; algo más perjudicial y deletéreo, que mina como una carcoma la personalidad profunda del educador: entregarse a una tarea que, por sí misma, no le brinda incentivos capaces de elevar una barrera contra las tendencias al encogimiento de hombros que le acechan, abierta o insidiosamente. La educación de los niños es una de las pocas ocupaciones que en gran medida tienen en su propia textura justificación y «cumplimiento». ¡Lástima grande que dejemos secarse sin utilización, en ocasiones, los veneros morales que atesora!

En todo caso, VIDA ESCOLAR hace lo que está en su mano; y, si más pudiera, más haría. Durante los dos cursos anteriores, hemos venido dando guiones de trabajo, artículos sobre Metodología y Organización Escolar y fichas de orientación didáctica, iniciando actividades que calculábamos tenían escasa o ninguna tradición, y poniendo el acento sobre aspectos que esperan un tratamiento escolar más vario y rico que el ofrecido por un solo libro, instrumento único de trabajo y fuente exclusiva de inspiración ¡ay! en tantas escuelas. Pues ese funesto monoideísmo es una auténtica plaga, no siempre debida a motivos financieros.

Obedientes a nuestro propósito de remozamiento gradual, damos en este tercer curso más importancia que a los guiones a *las fichas didácticas*, extendiéndolas a otras materias; iniciamos *las fichas documentales*, para lo cual tendremos que suplir no pocas deficiencias de información, y abrimos secciones nuevas, con el deseo de dar un aire más vivaz y ameno, al par que más amplio en sus enfoques de partida, a cuestiones pedagógicas necesitadas de esclarecimiento y reflexión.

Un saludo muy cordial a todos nuestros lectores, y muy especialmente a los maestros y maestras dispersos por la geografía española, con frecuencia «perdidos» en ambientes horros de apoyo y carentes de todo estímulo cultural. Pensando en proporcionarles ayuda y orientación nos afanamos en serles útiles. A todos ellos, con nuestro aliento, nuestra más viva simpatía hacia su trascendental labor. Piensen que, si ellos dejan extinguirse la lámpara que alumbra la tiniebla circundante, ¿quién encenderá en las almas de los niños la luz del ser y del saber, ventanas esenciales del espíritu?

PERIODIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR. ALMANAQUE Y HORARIO

por ADOLFO MAILLO GARCIA

UNIDADES DEL TIEMPO ESCOLAR

La primera acepción del tiempo escolar será la totalidad de años que el niño pasa en la escuela dedicado a su educación. Dentro de esta totalidad habrá luego subdivisiones cuya cronología estará subordinada a la índole diferenciada de las tareas que corresponden a cada etapa. La unidad a tal fin será el *grado didáctico*, que es la unidad de actividad pedagógicamente diferenciada. Dentro del grado didáctico se encuentra el *curso escolar*, más pequeño que el año y, en orden descendente, siguen períodos que se desdibujan porque pueden utilizarse de mayor o menor amplitud, según el sistema de división del tiempo y el trabajo que se adopte (el trimestre, el mes y, sobre todo, la semana y el día).

GRADOS DIDACTICOS

La escolaridad total se divide pedagógicamente en *grados*, que en otro tiempo eran objeto de más atento estudio que ahora. El grado didáctico—subdivisión dentro de los tradicionales “grados de la enseñanza”—pudiéramos decir que es el período de tiempo durante el cual características sociológicas análogas reclaman metodología semejante.

Se da una gran división de opiniones respecto al número de grados. El primer problema que se plantea es el del número de grados que comprenderá el período escolar y la duración de cada uno de ellos. Las opiniones son muy varias. En mi opinión, la enseñanza primaria podría organizarse en tres grandes períodos, que serían:

Períodos: { Preescolar.
 { Escolar.
 { Postescolar.

El período *preescolar* comprendería dos grados y dos grupos de instituciones cualitativa y específicamente diferenciadas:

Grado: *Maternal*.—De dos a cuatro años.
 De párvulos.—De cuatro a seis años.

La diferenciación de cada grado exigiría también la especialización diferente de las maestras que se ocupan de los niños en cada uno de ellos.

El período *escolar* abarcaría de seis a quince años; creemos que debería establecerse la obligatoriedad hasta catorce años, como mínimo. Dentro de ese período escolar pueden establecerse los grados *elemental*, *medio* y *superior* o *preprofesional*. El elemental comprendería de seis a nueve años, con tres cursos, por consiguiente. El medio, de nueve a doce años, con tres cursos también, y el superior o preprofesional, otros tres cursos, de doce a quince años.

Es necesario operar dentro de la organización de nuestras escuelas una división estricta por grados y cursos, que no solamente se refiera a los grandes Grupos Escolares, donde esta división se hace necesaria y patente, sino que debe reflejarse en la legislación de manera que, aun en toda escuela de un solo maestro (llamémosla “unitaria”, según la denominación tradicional, muy imprecisa), fuera obligatorio establecer estos grados. También debe ser obli-

gatorio el establecimiento de niveles de conocimientos para la promoción al final de cada curso, con lo que la enseñanza se organizaría de un modo racional.

EL CURSO ESCOLAR

Hablemos ahora del curso, unidad cronológica fundamental que da su razón de ser al Almanaque o Calendario Escolar. El curso es la unidad de trabajo y de tiempo con fines de promoción escolar. Las demás unidades no tienen finalidad de promoción; en cambio, el curso debe establecer a su final un control—sea examen, prueba objetiva o de cualquier otra manera—en virtud del cual pueda determinarse si aquel niño promociona, es decir, si pasa al curso o clase siguiente o no puede hacerlo y ha de repetir curso.

Un curso de diez meses obliga al niño a manejar el mismo libro, el mismo linaje de cuestiones, la misma índole familiar de ejercicios durante demasiado tiempo para que no languidezca la atención. Ello origina ese aburrimiento que, según Thorndike, es la componente esencial de la fatiga.

PAUSAS Y VACACIONES

El problema del almanaque depende no solamente de la duración del curso, sino también de la presencia de otro factor importante: las pausas o descansos, que pueden ser: inter-lecciones, dentro de una sesión; entre dos sesiones, dentro de la misma jornada escolar, o en días consecutivos, y, finalmente, las pausas mayores, que son las llamadas, propiamente hablando, *vacaciones*. Por tanto, podemos establecer dos grupos de pausas: pequeñas pausas de reposo o de recreo y pausas de gran reposo o de gran recreo, que son las vacaciones.

El estudio de las pausas se enlaza con el problema del ritmo. El tiempo es un *continuum*; pero el esfuerzo humano no puede ser continuo; de modo inexorable está sometido a una serie de fragmentaciones que establecen en él hiatos, intervalos, que son las pausas.

La organización del trabajo escolar, lo que el padre Ruiz Amado y Meumann llamaron la *economía del trabajo escolar* (1) (sobre la que desde hace tiempo se ha hecho un silencio considerable por la superstición sicologizante que nos intoxica), es decir, el rendimiento máximo logrado en el mínimo tiempo y con el mínimo esfuerzo, es un problema que se enlaza directamente con el de la duración del trabajo y la duración de las pausas que separan un trabajo de otro. Esta cuestión tiene importancia también en relación con las vacaciones.

Las vacaciones tienen fundamentos higiénicos, climatológicos, laborales, tradicionales. Por otra parte, sobre todo en los últimos cuarenta años, ya el maestro ha opinado con relación a las reformas que le afectan; se tiene en cuenta no solamente los intereses del niño y de la sociedad, sino también las necesidades higiénicas del maestro, y esto es lo que pudiéramos llamar factores de índole profesional en la duración, régimen y estructura de las vacaciones.

(1) MEUMANN, E.: *Compendio de Pedagogía Experimental*. Barcelona, 1924, págs. 202-203.

RACIONALIZACION DEL CURSO ESCOLAR

El afán de racionalización del trabajo, que ha hecho presa en el mundo occidental, sobre todo durante los últimos cuarenta años, ha puesto de moda una cuestión importante: la reforma del Calendario. Se ha visto que en los estudios comparativos de tipo internacional sobre el rendimiento, la producción, etc., la variabilidad de fechas de trabajo y descanso establecen modificaciones y alteraciones que hacen difíciles los cómputos, las comparaciones y las deducciones. Hacia 1918 surgieron los primeros intentos de reforma del Calendario, con vistas a la formación de un Calendario Universal.

Ya dijimos antes que las unidades menores que el curso, sobre todo los trimestres y los meses, son útiles en cuanto tienen carácter auxiliar, instrumental, pero no son fundamentales. Las divisiones fundamentales (lo dicen los astrónomos que se ocupan de estudios específicos sobre el calendario) son: el año y el día, que tienen una fundamentación solar, ya que son producidos por los movimientos de traslación y de rotación terrestre, y el mes, que tiene una fundamentación lunar.

Por tanto, si el día y el año son las divisiones fundamentales, quiere decirse que el almanaque, que se ocupa de la periodización del curso escolar, y el horario, que se ocupa de la periodización del día o de la semana, como ahora veremos, son las dos realidades a que tenemos que hacer frente con carácter esencial en el problema que ahora nos ocupa.

DURACION DEL CURSO

Desde el Estatuto del Magisterio del año 1923, el curso escolar en España tiene, "como mínimo", doscientos cuarenta días. La Ley de Educación Primaria vigente, de 17 de julio de 1945, reitera los doscientos cuarenta días lectivos, es decir, sin contar los domingos intercalados, mucho menos las vacaciones. Cuando hemos tenido necesidad de ocuparnos en la distribución del curso, al hilo de este precepto, y respetando, claro está, la existencia de las vacaciones consagradas legalmente, así como las fiestas religiosas y oficiales, nos hemos visto asaltados por una sensación de impotencia. No hay posibilidad de que con dos meses de vacaciones de verano, que se han hecho ya casi tradicionales en nuestras costumbres escolares; con la duración normal de las vacaciones de Semana Santa y de Navidad, más las fiestas oficiales y los días de fiesta local que se autoriza a los Consejos para fijar de un modo libre con arreglo a sus costumbres y tradiciones, resultan al año doscientos cuarenta días lectivos.

Cuando hemos estudiado el asunto desde el punto de vista de la legislación comparada, hemos visto que España es de los países en que el curso dura más.

CUADRO COMPARATIVO DE LA DURACION DEL CURSO ESCOLAR EN ALGUNOS PAISES

PAISES	Duración en días
Estados Unidos	171
Italia	180
Méjico	180
Francia	185
Inglaterra	210
Checoslovaquia	227
Alemania Occidental	228
Austria	229
Bélgica	230
Suecia	234
Islandia	235
España	240
Dinamarca	246

Solamente en Dinamarca el curso dura seis días más que en España, pero hay que tener en cuenta las diferencias de clima. La temperatura suave invita a salir a la calle, a bañarse en la tibia luz; el frío, por el contrario, a defenderse contra la intemperie reclusándose; "reclusándose" en los dos sentidos de la palabra: encerrarse huyendo de la intemperie y meterse en sí mismo, en actitud propicia al estudio y la reflexión (2).

EL HORARIO

El horario puede ser diferente, según tome por unidad el día o la semana. El primero sería un *horario restringido* y el segundo un *horario amplio*. El horario amplio es más racional que el restringido. Tomar como unidad la semana es adoptar un período dentro del cual la rotación de las distintas lecciones, ejercicios y tareas puede constituir una unidad completa; en cambio, tomando un día solo, no hay posibilidad de que veamos el despliegue, la alternancia y la sucesión rítmica de todas las asignaturas, ejercicios y actividades, para saber cuál es el "currículum" o programa y cuál es la importancia que se da a cada una de las materias.

Por tanto, la unidad cronológica para la confección del horario debe ser la semana, y así lo hacen la mayor parte de los países con sus horarios oficiales, como puede verse en el libro *Elaboración de Programas Escolares*, publicado por el Bureau International de Education y la Unesco, como consecuencia de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra en 1958.

El horario, esa cosa tan modesta unas veces, tan mecánica otras, inexistente, por desgracia, en no pocas ocasiones, es el espejo en que se refleja fielmente lo que es una escuela: lo que hace, lo que proyecta, lo que realiza, lo que da de sí.

Hasta tanto la escuela española no convierta en deber inescusable, en un deber *sine qua non* intelectual y moral, el actuar con arreglo a una pauta generalizable, sometida a previsión y reflexión rigurosas, no podremos decir que tenemos una *escuela primaria nacional*, porque si la escuela desde 1910 se llama "nacional" es porque ha de conjuntar y coordinar sus esfuerzos y propósitos, cualesquiera que sean su tipo y localización, para que salga de su esfuerzo una resultante meditada y única, es decir, una resultante española; para conseguirlo es necesario orquestar (organizar) el sistema escolar, a fin de que cada cual toque su instrumento didáctico previamente concertado con el que tañe el vecino; pero, si cada uno lo maneja *ad libitum*, como un solista indócil, el resultado será un auténtico *des-concierto* (3).

Los horarios varían también, según como concibamos los objetivos y los menesteres de las escuelas.

TRANSICION HACIA LA ESCUELA ACTIVA

La escuela, además de proporcionar conocimientos, debe hacer que el niño asimile criterios de valoración y orientación de la conducta, y los exámenes o pruebas no deben

(2) La duración legal del curso escolar primario es en España excesiva. Es posible que el rendimiento del trabajo escolar no corresponda a esa duración, entre otras razones, porque la psicología y la ética del trabajo son distintas aquí respecto de las de otros países.

(3) Sin Cuestionarios Nacionales legalmente aplicados y sin horario nacional, flexible, pero concreto, la enseñanza primaria carece de propósitos y exigencias nacionales. Cualesquiera argumentos que a semejante regulación opongan una libertina apelación a la libertad, constituyen solamente obstáculos al progreso escolar, nacidos de la selvática y funesta "real gana", que tantas posibilidades españolas ha frustrado.

referirse exclusivamente a conocimientos, sino a criterios de valoración, religiosos, morales, intelectuales, estéticos, patrióticos y económicos.

El que estos criterios, en cuanto tales, no sean objeto de ningún control o examen a efectos promocionales, significa que la escuela es incompleta y parcial.

Además de conocimientos y criterios están los hábitos, la adquisición de hábitos: de trabajo, de cooperación, de perdón (explicar esto requeriría una lección muy larga: hábitos de perdón que son hábitos de caridad); hábitos de orden, de limpieza, de regularidad, de reflexión, de cooperación.

Finalmente, adquisición de capacidades y destrezas. No me refiero ahora a la capacidad intelectual que debe desarrollarse incesantemente un trabajo escolar bien orientado, en manera alguna reducido sólo a "lecciones", puesto que ha de comprender, además, "resolución de problemas intelectuales", no susceptibles de memorización.

Me refiero también a las destrezas manuales, a las *praxis*. El estudio de lecciones no es la única preparación para la vida.

Aclararé que no me refiero solamente a lo que ha venido llamándose hasta ahora manualizaciones.

Lo importante, por tanto, es que el maestro ahorre su mente en el sentido de que la escuela no debe solamente limitarse a dar y explicar lecciones. Sin material, sin local especial, sin casi ningún elemento para ello, pueden hacerse manualizaciones. Siempre se dispondrá de los materiales imprescindibles para ocupar las manos, lo mismo que se dispone de los elementos imprescindibles para ocupar las mentes, cuando el maestro cree que son las mentes las que hay que ocupar. Movimientos gimnásticos fundamentales, destrezas y habilidades manuales, estimación a ojo de longitudes, superficies, volúmenes y pesos (a ojo y luego con el control instrumental necesario).

Por último, realización de tareas usuales: redactar un telegrama y poner un giro, escribir una carta, formular un recibo, todo esto que antes se llamaban "documentos usuales".

Hay que poner en contacto al niño con la vida y hacer que se ocupe en tareas de tipo concreto y vital, y esas tareas de tipo concreto y vital no son siempre "manualizaciones"; son también realizaciones de encargos que la escuela, imitando la vida, debe llevar a cabo, convirtiéndose muchas veces no en palestra competitiva del estudiar y dar lecciones, sino en *lugar de experiencias* donde el maestro hace encargos y formula "problemas activos", que los niños realizan, seguidos de otros que alternativamente proponen y ejecutan los alumnos. De esta suerte, la escuela imitará a la vida de una manera eficaz y tan sencilla que está al alcance de todos los maestros.

HORARIO, PROGRAMA Y LECCIONES

La estructura del horario depende, en primer término, de la duración de la jornada escolar, según exista sesión única o sesión doble, de mañana y tarde. Después, importa lo que podríamos llamar rotación o sucesión de lecciones, ejercicios y tareas dentro del horario. Es la problemática concreta, que pone a prueba todos los factores sociológicos, pedagógicos, sociales, históricos y profesionales de quien intente su esclarecimiento.

En primer lugar, el horario depende del programa. Por otra parte, influye el modo de concebir cada materia.

En relación con el horario, importa fijar el concepto de lección. Yo definiría provisionalmente la lección como "la unidad de trabajo escolar; es decir, la cantidad de esfuerzo necesaria para desarrollar y asimilar la unidad de contenido en la unidad de tiempo".

En mi opinión, la lección debe ser lo más pequeña posible en cuanto al número de nociones nuevas que incluya. Toda lección es un conjunto de nociones; a veces, un conjunto de nociones al que se suma un conjunto de clasificaciones.

Una de las cosas más importantes que convendría pensar en hacer es evitar la necesidad de estar repasando con tanta frecuencia. Los repásos son tanto más necesarios cuanto más superficial fue el contacto inicial con la lección. En cambio, cuando se ha realizado lo que llaman ahora los americanos el "hiperaprendizaje" de una lección o de una noción, es decir, cuando hemos llegado a la fusión, por así decirlo, del contenido mental nuevo con nuestros propios contenidos mentales en un proceso completo de percepción, el repaso de esa lección podemos distanciarlo en el tiempo mucho más que cuando su contenido se ha "prendido con alfileres" y hay que estar constantemente volviendo a reaprenderlo, en una tarea sin fin.

NORMAS PRACTICAS PARA LA CONFEC-CION DEL HORARIO Y EL ALMANAQUE

Una cuestión especialmente interesante, cuando intentamos redactar el horario, es la relacionada con la duración de la lección, de la sesión y, por tanto, de la jornada y el número de horas semanales de trabajo, que está en función de la duración de la jornada escolar y de la vacación a mediados de semana.

Desde un punto de vista práctico, podemos dar los siguientes consejos:

a) Entendemos por lección el conjunto formado por ideas y ejercicios de aplicación.

b) Contra una práctica tradicional que imitaba los modos de la enseñanza media y superior, la duración media de la lección debe ser, aproximadamente, la que sigue:

Niños de seis y siete años	De 15 a 20 minutos.
Niños de ocho y nueve años	De 20 a 30 minutos.
Niños de diez y once años	De 30 a 40 minutos.
Niños de más de doce años	De 40 a 50 minutos.

c) Tanto en cada lección como en la sesión, existe un *tiempo de entrenamiento*, necesario para poner a punto la atención. Pasado este período, comienza la *etapa de rendimiento*. Al final, puede aparecer un período de fatiga, que se debe evitar. En la sesión ello da lugar a la *curva del rendimiento intelectual*, que debemos tener en cuenta al diseñar el horario, al objeto de determinar el número de lecciones y de pausas y su duración respectiva.

d) La sesión de la mañana es de mayor rendimiento que la de la tarde. Por ello debe dedicarse esta última a materias complementarias, ejercicios prácticos y desarrollo de destrezas. De acuerdo con este criterio y con el expuesto en el apartado j), no hay razones suficientes, desde el punto de vista de la higiene escolar, para que la sesión de la tarde dure menos que la de la mañana.

e) Las materias más difíciles (Matemáticas, Lengua, Gimnasia) deben desarrollarse en la segunda hora de la sesión de la mañana, después de pasado el período de entrenamiento y antes de que aparezca el período de fatiga.

f) Los recreos deben tener diferente duración según la edad de los alumnos, lo mismo que la sesión escolar y la jornada. Hasta los seis-siete años, la jornada escolar no debe durar más de cuatro horas y media, a base de dos sesiones: de dos horas y media la de la mañana, y de dos horas la de la tarde. Por la mañana habrá dos recreos de veinte minutos cada uno, y en la tarde, uno de treinta minutos.

g) La jornada escolar de los niños de seis a ocho años

debe durar cinco horas: tres en la sesión de la mañana y dos en la de la tarde, con recreos análogos a los citados, pero reducidos en cinco minutos cada uno.

h) La jornada escolar de los niños mayores de ocho años debe ser de seis horas: tres por la mañana y tres por la tarde, con un recreo de veinte-veinticinco minutos en la segunda mitad de la segunda hora y una pausa de cinco minutos al final de la primera hora, que se empleará en cantos y desplazamientos dentro de la clase.

i) La sesión única procede en los periodos de máximo calor y debe durar cuatro horas, con dos recreos, el primero de media hora, en la segunda mitad de la segunda hora, y el segundo, de diez minutos, al final de la tercera hora, más una pausa de cinco minutos al final de la primera hora.

j) Entre la hora habitual de la comida del niño y el

comienzo de la clase de la tarde debe mediar una hora, como mínimo.

k) En las grandes urbes (poblaciones de más de 200.000 habitantes) se establecerá la sesión única durante los cuatro meses del curso en que la temperatura aconseje moderar el trabajo mental de los niños. No obstante, se buscarán actividades recreativo-culturales que impidan el vagar por las calles, a base de la utilización máxima de los edificios culturales.

l) Debe mantenerse la vacación de los jueves por la tarde, aunque conviene ensayar en las urbes su traslado a la tarde de los sábados.

ll) El curso escolar no debe durar más de doscientos veinte días lectivos.

m) La realización del trabajo escolar debe aplicar rigurosamente el principio: "Haz lo que haces".

PREPARACION DEL TRABAJO ESCOLAR

por ARTURO DE LA ORDEN

Consideraciones generales sobre la planificación educativa.—El hombre, en cuanto ser racional, es agente de un repertorio de actividades específicas cuya nota diferencial radica, precisamente, en el conocimiento y elección del fin que se propone. Consecuencia necesaria de este conocimiento y elección es el planeamiento de la actividad mediante la cual conseguirá su propósito.

La educación es una de estas actividades específicamente humanas, y no por cierto la menos compleja. Por esta razón, antes de educar es imprescindible la determinación de los objetivos y la selección y ordenación de la tarea, de tal modo que haga posible el logro de los objetivos propuestos. Cuando se trata de la educación institucionalizada, como es el caso más frecuente, la necesidad de planificar es aún más patente.

Por consiguiente el maestro si no quiere ver malogrados los frutos de su trabajo debe prepararlo convenientemente, evitando la improvisación. El azar y la inspiración circunstancial no pueden asegurar la continuidad y sistematización que el aprendizaje escolar exige.

Ahora bien, en la planificación educativa hemos de considerar dos estudios o momentos perfectamente diferenciados: *la planificación mediana y la planificación inmediata.* La primera se concreta en los Planes de Estudio, Cuestionarios, Programas y Horario General (Estructuración básica de la Jornada). La segunda—objeto del presente estudio—es lo que entendemos por "preparación de lecciones" o su expresión más actualizada, "preparación diaria del trabajo escolar".

Aunque ambos son momentos de un proceso único, presentan características muy distintas. Mientras la planificación a largo plazo es fundamentalmente el establecimiento de objetivos generales comunes a todas las instituciones de un sistema escolar, la preparación inmediata del trabajo es siempre un proyecto de acción concreta, para unos alumnos concretos y un determinado momento. La planificación mediana, suele ser una función de la superioridad y, por consiguiente, una manifestación de la política escolar; mientras que la planificación inmediata es una exigencia técnica que se impone el propio ejecutor de la tarea, el Maestro. Es algo así como el boceto que un artista configura para usarlo como guía en la realización de su obra. Por supuesto, que el plan a largo plazo determina, en gran medida, la preparación inmediata del trabajo escolar y de ahí la homogeneidad de las diversas escuelas de un sistema. Pero el plan diario de cada maestro, está determinado e influenciado por multitud de otros factores que lo diferencian de los demás.

La preparación inmediata del trabajo escolar. Sus características e implicaciones.—La expresión "Preparación de lecciones" atraviesa un mal momento en la literatura pedagógica y en la conciencia de los educadores, quienes la consideran inactual y ligada a la peor especie de escuela tradicional y libresco. Este fenómeno sería indiferente si sólo afectase a la expresión en sí; pero la situación se agrava si consideramos que la crisis incluye también a la propia realidad de la preparación. Y lo más significativo radica en el hecho de que mientras a la expresión "Preparación de lecciones" se le ha buscado un magnífico sustituto como es "Preparación del Trabajo Escolar" a la preparación de lecciones no se le ha sustituido con nada, pese a que ha desaparecido como práctica regular de nuestras escuelas.

Si bien la preparación de lecciones tradicional adolece de graves defectos por su rigidez y rutinaria mecanización, el abandono de toda planificación inmediata es aún peor, puesto que su necesidad no ha desaparecido; es más, se ha incrementado al hacerse más compleja la tarea de la escuela contemporánea.

A mi modo de ver, la preparación del trabajo consiste, en esencia, en una serena reflexión sobre la tarea a realizar en la escuela. Esta reflexión tiene por objeto dos cometidos básicos:

1.º Determinación concreta de todas y cada una de las actividades a llevar a cabo por los escolares y el maestro a lo largo de la jornada.

2.º Determinación de el modo más idóneo para desarrollar cada una de estas actividades.

El primer paso, pues, de la preparación del trabajo escolar será esbozar un guión o proyecto de acción para la jornada. En este proyecto se consignará claramente la materia o materias de enseñanza que han de ser objeto de aprendizaje; la lección, tema o unidad didáctica correspondiente de esas materias; los ejercicios seleccionados para el adiestramiento de los escolares en las técnicas instrumentales (lectura,

escritura, ortografía, vocabulario, redacción, conversación, dibujo, cálculo, problemas, etc.), y cualquier otra actividad que haya de llevarse a efecto durante el día. Se establecerá también el orden de sucesión de las diversas tareas y el tiempo aproximado para cada una, que dependerá, naturalmente, de la índole del trabajo.

Este guión diario de actividades será condicionado por lo que al comienzo del trabajo llamé "Planificamanes y por el horario general. Esto significa que fija las asignaciones trimestrales, mensuales o semanales y por el horario general. Esto significa que aun constituyendo una unidad, nunca debe perderse de vista que el guión de trabajo es una parte articulada con el todo que representa la unidad educativa del programa; así, pues, cada guión estará en función del ayer y del mañana. En cuanto al horario como factor determinante de la preparación, debe limitarse a señalar las horas de comienzo y final de la jornada escolar y los tiempos dedicados a trabajo y descanso durante la misma, ya que debe ser la preparación inmediata del trabajo, de acuerdo con la asignación semanal del programa, en donde se fijará el tiempo necesario para cada actividad. De este modo, será la preparación inmediata del trabajo la determinante de la distribución armónica de tiempo y actividades para cada día, y no unos límites temporales, fijados de una vez para siempre, los que determinen la preparación y encajonan la vida escolar. Todos los esfuerzos que se hagan para lograr que un horario fijo sea flexible serán vanos, porque el horario fijo ha de ser necesariamente o rígido o vago e impreciso, dando cabida a la anarquía.

El segundo paso en la "Preparación del Trabajo Escolar" tiene mucha semejanza con la tradicional "Preparación de Lecciones". En realidad, el cambio del concepto de la preparación del trabajo escolar es una consecuencia del cambio del concepto de escuela. Por tanto, la preparación de lecciones que habían de ser dadas por el maestro para que después el alumno las recitase de memoria—hacer fundamental de la escuela tradicional—, se ha convertido en la preparación de las múltiples actividades que la escuela de nuestros días desarrolla, superando su cometido original.

Esta preparación o determinación del modo de desarrollar las actividades escolares no es susceptible de ser canalizada dentro de una normativa estricta. Por su propia naturaleza, viene determinada en función de las características de cada escuela y del maestro que la regente, del tipo de actividad a preparar y de otros muchos factores. Por otra parte, los maestros experimentados podrán prescindir de muchos detalles, necesarios al maestro novel. En consecuencia, la preparación del trabajo escolar debe ser una labor personal de cada maestro, quien debe hacerse sus propios esquemas, procurando que sean flexibles, apropiados a cada materia y al nivel de sus escolares, y tan breves como sean posibles, siempre que aseguren buenos resultados.

Aunque, como he dicho, no se pueden dar normas precisas sobre la preparación en general, ya que cada situación escolar es un caso particular, diferente de los demás, y esta diferencia ha de reflejarse en la preparación del trabajo, esta preparación se podrá mejorar en la gran mayoría de los casos si el maestro se plantea y contesta las siguientes cuestiones claves: ¿Qué trato de conseguir con este trabajo, lec-

ción, ejercicio, etc.? (OBJETIVOS). ¿Cómo voy a proceder para lograrlo? (MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS). ¿Cómo sabré si he tenido éxito? (EVALUACIÓN). Analicemos brevemente cada uno de estos puntos.

a) OBJETIVOS.—Son las metas a lograr por los escolares, establecidas de una manera clara y terminante. La función de los objetivos es definir la dirección del aprendizaje. No pueden reducirse a la memorización de los hechos, sino que, de toda experiencia de aprendizaje, han de derivarse actitudes, nuevas capacidades y destrezas, conocimientos, información, etc., para los alumnos, en orden a explotar al máximo sus potencialidades. En resumen, los objetivos deben ser establecidos en términos de los modos de conducta que se buscan.

b) PROCEDIMIENTOS.—El modo de actuar o lista de actividades planeadas para conseguir los objetivos constituye lo que llamamos procedimientos. Al determinarlos han de tenerse en cuenta los siguientes factores:

- 1) Los objetivos establecidos.
- 2) La composición de la clase—capacidad, interés, etc.
- 3) Las disponibilidades de material y recursos.
- 4) Factores psicológicos—motivación, tiempo óptimo de atención.
- 5) La organización total—transición de una actividad a otra, tiempo disponible.
- 6) La destreza, habilidades y personalidad del maestro.
- 7) La necesidad de variedad en el trabajo, de creatividad y espontaneidad.

c) EVALUACIÓN.—La evaluación es un elemento permanente en toda situación de aprendizaje, y en cuanto a tal, implica bastante más que la aplicación de unas pruebas objetivas o algún tipo de medida. El maestro debe dirigir su atención a cuestiones como ésta: ¿Logré mis objetivos? ¿Cambió la conducta de los niños? ¿Fueron efectivos mis procedimientos? ¿Los usaría de nuevo en una situación similar? ¿Qué destrezas, aptitudes o conocimientos necesitan más atención? ¿Qué individuos de mi clase necesitan más atención? En una palabra: es necesario interesarse en averiguar si se siguieron los mejores caminos para lograr los objetivos establecidos.

A título de ejemplo insertamos a continuación el esquema de la preparación de un tema de geografía:

LA INDUSTRIA Y LA AGRICULTURA DE NUESTRA PROVINCIA

I) OBJETIVOS.—Adquirir conocimientos sobre la agricultura y la industria en la provincia.

Estimular el pensamiento crítico de los escolares y su capacidad para resolver problemas.

Ampliar el ámbito social de los escolares y su capacidad de convivencia.

II) PROCEDIMIENTO.—Deben trazarse planes específicos para las actividades seleccionadas, incluyendo sugerencias para alumnos individuales.

1) Discusión de niños y Maestro sobre las cuestiones siguientes: ¿Cuáles son los recursos naturales de nuestra provincia? ¿Qué clase de explotaciones agrícolas tenemos? ¿Cuáles son los productos más importantes de nuestros montes y tierras? ¿Cuál es el estado de las comunicaciones? ¿Cuál es el desarrollo de nuestra industria? ¿Qué

posibilidades tiene de un mayor desarrollo? ¿Cuáles son los productos manufacturados más importantes salidos de nuestras fábricas?

- 2) Actividades sobre el mapa.
- 3) Participación en la observación de fotografías, grabados o dibujos seleccionados por los niños individualmente.
- 4) Uso de esquemas y cuadros sinópticos que resuman lo anteriormente discutido.
- 5) Síntesis oral del Maestro.

III) RECURSOS DISPONIBLES, MATERIAL.—Libros, mapas, fotografías o dibujos representando el trabajo en alguna fábrica o algún cortijo.

IV) EJERCICIOS DE APLICACIÓN Y ACTIVIDADES DERIVADAS.—Dibujar el mapa de la provincia, ejercicios de redacción sobre la riqueza provincial, problemas aritméticos relacionados con el tema.

V) EVALUACIÓN.—El maestro se contestará a las siguientes preguntas por él mismo planteadas: ¿Han contestado los escolares satisfactoriamente a las preguntas? Si hay alguna pregunta que no lo ha sido, ¿qué medidas tomaremos al respecto? ¿Han mejorado los alumnos su técnica de discusión? ¿Han demostrado actitudes sociales aceptables?

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PREPARACION DEL TRABAJO ESCOLAR EN ESCUELAS UNITARIAS Y MIXTAS

La preparación del trabajo con las características señaladas, en una escuela graduada no necesita de ulteriores aclaraciones. Mas si pensamos en las escuelas de maestro único con niños de todas las edades y grados de instrucción, será conveniente puntualizar algunos extremos.

En relación con el que hemos llamado primer paso de la preparación del trabajo, es decir, la determi-

nación de todas las actividades a realizar en la escuela durante la jornada, el maestro deberá determinar de un modo preciso el tiempo que dedicará a cada una de las secciones y el mejor momento de esta dedicación, y el enlace del trabajo dentro de cada sección, de tal modo que resulte unitario; esto es particularmente importante al coordinar las actividades dirigidas por él con las que los niños desarrollan sin su participación.

En cuanto al segundo paso de la preparación del trabajo, o sea, la determinación del modo de desarrollo de cada actividad, la situación se hace mucho más compleja. Hay actividades en cuya participación trabajan todos los escolares y cuya preparación exige tener en cuenta los distintos niveles de desarrollo y de instrucción. Por otra parte, la preparación del trabajo autónomo de los escolares tiene distintas características que las de las actividades en las que el maestro toma parte. Finalmente, la complejidad y extensión de la preparación se multiplica en la escuela unitaria, si consideramos que cada uno de los grados exigen ejercicios distintos cuya preparación ha de ser necesariamente distinta también.

BIBLIOGRAFIA

- AGUSTÍN RUBIO, TRODORO: *La preparación de lecciones*. Borden número 42. Febrero, 1954. Madrid.
- BALLESTEROS, ANTONIO: *La preparación del trabajo en la escuela*. Publ. Rev. de Pedagogía. 1935. Madrid.
- BERNAL, EDUARDO: *Orientaciones escolares*. Esc. Española. Madrid.
- GARCÍA LLACER, V.: *Prácticas de enseñanza*. Mag. Español. 1942 Madrid.
- HERNÁNDEZ RUIZ, SANTIAGO: *Metodología general*. U. T. E. H. A. Méjico.
- SERRANO DE HARO, AGUSTÍN: *Diario del Maestro y del Niño*. Madrid.
- VILLAR, ANICETO: *Preparación de las lecciones*. Salvatella. 1946. Madrid.
- Vid. *Los guiones de Geografía de VIDA ESCOLAR*. Publ. mensual del CEDODEP. Madrid.

EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO EN LA ESCUELA PRIMARIA

por JOSE FERNANDEZ HUERTA

Planteo.

Vamos a dialogar. Sólo así nos podremos entender cuando te ofrezca como "nuevo" algo que siempre ha sido.

Tú ya no crees que el alumno primario posee las mismas aptitudes que el adulto. Los pequeños son distintos de los mayores no sólo en cantidad, sino en calidad; no sólo en presencias, sino en potencias.

Tú tampoco crees que los niños de siete años son como los de ocho ni éstos como los de nueve. Tú matizas las diferencias y has oído hablar de los "gradientes" evolutivos y has oído alguna teoría en la que se afirma que todos pasamos por las mismas etapas de evolución.

Tú reconoces que dentro de cada edad los alumnos difieren en aptitudes especiales o en actitudes hacia lo escolar. Mas en este reconocimiento vacilas al concebir la existencia de un niño medio. Tu comodidad y tu formación matemática te llevan a ese "ente abstracto" que es el alumno medio de cualquier edad. Tu comodidad arroja

fuera de ti la sospecha de que eres incapaz de definir de un modo preciso las características de ese "alumno medio". Y no te debes asustar porque la ciencia, que no tiembla, no lo puede encontrar.

Tú no posees ceguera mental y, sin embargo, tiendes a pensar que los niños de siete años de este curso son, poco más o menos, como los de siete años del curso pasado e indiferenciables de los de siete de hace dos años.

Perdóname si tiemblo al hablarte en nombre de la ciencia, que no tiembla nunca. Perdóname si advierto un temblor en ti, porque así me consuelo y estímulo en el vencimiento de mi ignorancia.

He leído mucho y asimilado poco. Mas hay conclusiones científicas tan repetidas y tan explicativas que nos hacen gran mella.

Así, resumo: No existe el alumno promedio en todo lo escolar; la mediocridad es un concepto relativo y un escolar puede variar respecto de esa línea media; las apti-

tudes y sus momentos madurativos difieren de unos a otros escolares; la inclinación estudiosa y las actitudes varían no sólo entre los sujetos, sino en cada uno de nuestros discípulos: el que más nos estimó no es el que más nos estima, ni el que más nos estima es el que más nos estimó; el "tempo" o velocidad de aprendizaje y el ritmo o cadencia en el aprender varían con los sujetos y con la misma jornada; la autoestimación y la acción "en juego libre" son diversas en nuestros alumnos y diferentes de acuerdo con el objetivo y la intención peculiar; las "constantes" personales de aprendizaje son verdaderas "variables"; el "tempo" personal de los niños se engarza más en el estar y en el devenir que en el ser y adensar; el escolar como esperanza y promesa supera al escolar realidad.

Definición.

Este planteo ensalza la importancia de cada uno de los escolares y ha llevado, por la exigencia de un solo maestro para una pluralidad de alumnos, a la *enseñanza individualizada*. La enseñanza individualizada es el conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente so-

Consecuencias.

Debe establecerse un sistema o serie graduada de actividades que han de ser seguidas por los escolares en momentos teóricamente diferentes y con detención o rapidez diversa.

El éxito de la enseñanza dependerá de la matización de estas actividades y de las potencias que pongan en juego. El aspecto técnico girará en torno al material escolar con el que se ayude el maestro.

Si este material es de fácil aplicación y puede ser utilizado tanto por el maestro como por el alumno, se aumentan las facilidades.

Sistemas.

Sólo por vía de resumen vamos a referirnos a los principales sistemas individualizados.

a) *Plan Dalton*.—Ideado por la señorita Parkhurst, nació al combinar la organización racional del trabajo con el método Montessori. El sistema, en lo fundamental, se caracteriza por el *compromiso de laboratorio*. Cada ma-

Esquema	CRITICAS
	Contenido o pregunta que implique profundidad, exactitud, precisión, reflexión, proyecto,...

Esquema	SUGERIDAS
	Acción sugerida.....condicionada a..... y a..... y a..... y a..... [El número de condiciones y dificultad de la acción dependen del estado evolutivo del escolar.]

Esquema	PROBLEMATICAS
	Interrogante vital o de la vida relativo verdaderas necesidades humanas. Versará sobre: cantidad calidad - modalidad -localidad -temporalidad -fi- nalidad -

Esquema	COMPLETIVAS
	Hipótesis dada.....petición de acción para fin acorde con la hipótesis..... Aclaración o modo de ejemplo en analogía

Esquema	DESCUBRIDORAS GENERALIZADORAS
	1º contenido instructivo referido a ley o regla 2º contenido referido a la misma ley o regla. 3º contenido obediente a idéntica ley o regla. Petición de la ley, regla, fondo común, nota- idéntica, signo más usado.....según grado evolutivo.

Esquema	CREADORAS
	Datos cuantitativos, cualitativos..... Petición de combinación, ideación, confu- ción..... conforme a un sentido u orientación. [Los "aspectos" a crear dependen del des- envolvimiento.]

bre varios escolares (más de 10 o entre 5 y 10), adecuando la labor discente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollando la inclinación hacia el trabajo escolar. Suele aplicársele también la denominación de *enseñanza a la medida*, es decir, ajustada al estado "actual" de cada alumno.

Pretensiones.

Son máximas, pero podrían reducirse así: 1) Ser individualizada en cuanto al contenido o materia de aprendizaje; 2) Ser personalizada en cuanto al ser que realiza el aprendizaje; 3) Promover el juego libre de la heterogeneidad para no ahogar los impulsos personales; 4) Adecuarse genéticamente a la originalidad de cada uno, es decir, a lo que nos diferencia de los demás; 5) Fomentar actitudes sociales de convivencia ajustadas a las situaciones.

Límites.

1) La persona en su singular originalidad es opaca para las otras personas humanas; 2) No es posible establecer un sistema de quehaceres que se ajuste gradual y exactamente al desenvolvimiento aptitudinal.

teria escolar se constituye en un centro de trabajo o laboratorio, por lo que el Grupo Escolar o la Escuela Unitaria han de estar divididos en sectores.

En este plan es fundamental la utilización de tarjetas para comprobar el avance en el trabajo. Estas tarjetas son: *individuales*, en las que se marca el avance de cada alumno; de *laboratorio*, en las que se señala el avance por sectores (Historia, Geografía, etc.); *horarios*; de *asignación*, etc. Sus ventajas son: permiten que el trabajo del alumno se adapte plenamente a su "tempo" personal y facilita el desarrollo equilibrado de las actividades escolares al advertir en cada tarjeta personal las materias menos estudiadas. Los escolares pueden optar dentro de un margen.

b) *Sistema Winnetka*.—Posterior al Dalton, se puede definir como sistema de *ajuste madurativo*. Mediante estudios rigurosos, demostraron el desequilibrio entre lo que se propone al alumno y lo que el escolar puede asimilar. Solemos abrumar a los niños con cuestiones que aún no pueden aprender, aunque sí retener mecánicamente. *Prohiben el intento de que un alumno pretenda aprender lo que no le es posible, dada su evolución escolar.*

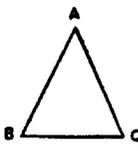


Gr.12

En la frase: "Le rompí el cristal de la ventana." ¿Qué función desempeña la palabra le?

Autoestimación, autoexamen, autoinstrucción y autocorrección constituyen cuatro de sus embocaduras de la personalidad. Diversidad, equivalencia, consistencia y matización son las principales características de su material de trabajo. Motivación, experiencia social, opción y actividad conforman todo un marco personal difícilmente mejorable. ¡Si no fuese tan costoso!

c) *Sistemas de fichas.*—La carestía del material (libros de trabajo, documentos, libros de lectura, materia de trabajo y experimentación, etc.) nos ha llevado a la *ficha*. Por adaptarse mejor a nuestra economía nos detendremos en su presentación. Sus principales características son: diversidad, multiplicidad y adaptación. Características que dan lugar a la sustitución de las deterioradas o de las que la experiencia demuestre mal elaboradas; al intercambio de fichas de dificultad y contenido similar, pero de distinta estructura o forma; a la acumulación de fichas de diversos tamaños; a la clasificación de acuerdo con obje-



Ge.4

Dibuja dos triángulos isósceles de modo que los lados iguales del primero mida cada uno 8 cm. y el perímetro 20 cm. Los vértices del segundo están en el centro de los lados del primero. Pínto de rojo el segundo y averigua su perímetro.

tivos, más o menos funcionales, y al manejo por los mismos escolares como preparación para la vida actual y futura, en la que la ficha se extiende más y más.

Deschamps (luego señora Alexander) introdujo las fichas al intentar dar mayor flexibilidad al primer momento decrolyano: la observación. Recurrió a una especie de *observación natural*: la observación sugerida en el tiempo (mira, observa, fijate...; ahora, mañana, durante...). Circunstancias ambientales y personales, objetivos directos e indirectos, propuesta de actividad, etc., constituyen el fondo diversificador del método.

Freinet, defensor de la *expresión libre* y enemigo de los textos comerciales, tiende a convertir el fichero en el sustituto del libro escolar. Establece tres tipos de fichas: *documentales* (para proporcionar la información necesaria de modo esquemático y con detalles que no se deben resener); *madres*, que, como yo, llamaría "nutricias" (para

proponer las nociones a adquirir y retener, o para mostrar problemas-tipo o reglas que conviene hacer nuestros), y *ejercicios* (ajustadas a los diferentes niveles, ofrecen quehaceres o problemas muy bien graduados).

Dottrens, uno de los grandes pedagogos suizos, ha promovido el uso de las fichas a base de un *equilibrio empirista*. Fundamenta su procedimiento en la diversidad de quehaceres dentro de la similitud de faenas. Algunas de sus sugerencias (ficha en cartulina, a ser posible, ilustrada, agrupación en ficheros, la ficha unidad, etc.), son dignas de mantenerse, mientras que su negativa a la autocorrección debe ser puesta en cuarentena.

Los tipos de fichas que ideó sucesivamente, son: de *recuperación* (para reducir los fallos o errores comprobados diagnóticamente dentro del programa mínimo de las escuelas ginebrinas); de *desarrollo* (para aprovechar los



GF.6

En el plano tienes señalados con las letras A, B, C, D, E y F seis lugares para llevar encargos.

Si sólo dispones de una peseta con ochenta céntimos y has de hacer los encargos lo más rápidamente posible, ¿En qué otras estaciones del "Metro" además de Estrecho tomarías billete y por cuáles saldrías? El dinero es solo para el viaje de ida.

tiempos libres en los alumnos que han concluido la labor ordinaria propuesta de modo colectivo); de *ejercicios* (como en Freinet), y de *autoinstrucción* (que, con designación no bien lograda, se idearon para llevar al escolar a la reflexión y para preparar la labor del maestro).

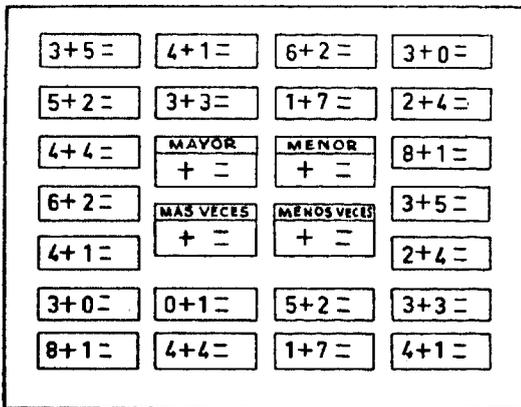
El estudio de los sistemas anteriores, sobre todo del de Dottrens, tanto en la teoría como en las realizaciones ginebrinas, ha llevado a Fernández Huerta a elaborar un procedimiento, cuyo único mérito reside en la *concreción sistemática*. Ha procurado, o he procurado: aplicar con rigor los principios hipotéticos de la Didáctica integral y las causas del aprender; adherirse a los sentidos orientador y expresivista de la personalidad discente; distinguir entre lo que corresponde a las actividades individualizada y socializada; no pretender transformaciones caracterológicas, aunque sí cambios de actitudes; adaptarse o ajustarse a todos los estadios del aprendizaje; admitir la imposibilidad práctica de la agrupación de las aptitudes y las



H.3

"El hombre busca la seguridad."

Si te hubieses encontrado en las condiciones del hombre primitivo sin caverna donde guarecerse ¿qué habrías hecho para construir tu primer refugio de seguridad? Piensa que sólo disponías del material e instrumentos de entonces.



grandes diferencias de organización aptitudinal de los escolares, por lo que procura orientar las actividades dentro de un máximo de variabilidad y diferenciación; aceptar el sentido didáctico de los impulsos itinerantes; aplicabilidad a las clases de cualquier número de escolares, aunque se resienta al incrementar el cuerpo y la heterogeneidad; establecimiento como sistema abierto por tipos que no se excluyen totalmente al convertirse en clasificaciones realistas.

En la actualidad las fichas se agrupan en diez tipos, con subclases que han recibido nombres distintos para favorecer la comprensión de los objetivos. Estos tipos y subclases son: *según el contenido* (materias escritas y manuales); *conforme a la madurez* (predispositivas, estimulantes y críticas); *desde la motivación* (incitativas: sugeridoras, problemáticas, completivas o condicionales, descubridoras y creadoras; comprobadoras: de avance y diagnósticas); *según el ejercicio* (adquisitivas; interrogativas: significativas y mecánicas; resolutivas, explicativas y correctivas); *conforme a la orientación* (indicativas, descriptivas, nemónicas, aplicadoras, electivas, incorrectas, ordenadoras, clasificadoras, propositivas, esquemáticas, diagramáticas, resumidoras, exhaustivas, evaluadoras y bibliográficas); *de acuerdo con la integración* (asociativas, causales, interrogadoras, sistemático - interpretativas, sistemático - conclusivas); *desde el estamento* (parvulares, primarias, medias y universitarias); *según el estilo* (iniciativas; fijas y variables; respuestas: predeterminadas, fijas—recuerdo y elección—limitadas e indeterminadas; tiempo de respuesta: fijas, impulsivas y libres); *de acuerdo con la forma de clasificación* (tamaño: normal, doble y mitad; cartones; agrupación: simples, dobles, plegadas, corredera; presentación: manual, mecanografiada, policopiada, impresa; cla-

sificación: carpetas y ficheros); *conforme a la elaboración y uso* (especialistas, profesores, alumnos; preparatorias, coadyuvantes, complementarias y exclusivas).

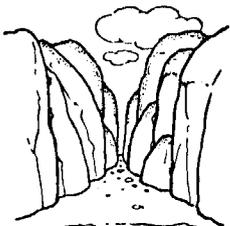
Tipos de fichas, elaboración y aplicación.—Ya hemos visto los principales tipos de acuerdo con los diversos sistemas.

La elaboración es polietápica. Personas especializadas trazan esquemas y realizan los primeros ejemplos. Personas iniciadas multiplican y varían los ejemplos. El cuerpo docente completa los ficheros iniciales. Los escolares proponen nuevos elementos. Este orden se puede variar, pero no es sistemáticamente aconsejable.

La presentación dentro de cada "clase" debe ser similar. La letra manuscrita: "script", impresa: futura. Llevarán ilustración siempre que no sea contraproducente, como en algunas clases.

La aplicación debe ser prudencial. Se introducen ocasionalmente como ejercicios de aplicación de lo aprendido al finalizar una lección o unidad. Se incrementa el uso. Se entregan, después, antes de la actividad, para captar la diferencia entre ejemplo general y particular. Pasan a ser ejercicios previos. Y, finalmente, se utilizan en grandes períodos de sentido exclusivo.

Hasta que el docente no domine su técnica sólo deben servir de ayuda a la labor magistral ordinaria. Son excelente auxiliar de enseñanza colectiva.



H.5

Un rey
300 soldados
Un desfiladero
Otro rey
500.000 soldados

Con estos datos has de crear una situación histórica interesante. Has de añadir datos sobre época, lugar, armas. Si recuerdas un hecho preciso procura variar algún dato.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA EN CASTELLANO

- DOTRENS, R.: *La enseñanza individualizada*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- LYNCH, A. J.: *El trabajo individual según el Plan Dalton*. Losada. Buenos Aires.
- FLANCHARD, E.: *La Pedagogía contemporánea*. Rialp. Madrid.
- WARRBURNE, C.: *La Escuela individualizada*. Losada. Buenos Aires.

TECNICA DEL TRABAJO POR EQUIPOS

por JUAN IGLESIAS MARCELO

Hace ya medio siglo que se formularon claramente los principios del trabajo colectivo en la escuela, no sólo como teoría entrevistada por las cabezas más lúcidas de la pedagogía europea y americana, avizorantes de un futuro educativo más de acuerdo con los indicios de renovación

cultural y social a cuyo pleno desarrollo hoy asistimos, sino también como técnica del trabajo escolar. Sin embargo, en nuestras escuelas el trabajo por equipos se presenta todavía como una aventura arriesgada, y se sigue apoyando la tarea escolar sobre la ley de la competencia y sobre una

moral de vencedores y vencidos. Mientras tanto, nuestra vida social, obligada por los modernos métodos científicos y de producción, está reclamando a voces que las instituciones docentes se preocupen de formar hábitos de trabajo cooperativo, porque cada vez es más evidente que un hombre solo puede hacer muy poca cosa, cualquiera que sea el campo de sus actividades.

La división del trabajo, producto de su progresiva racionalización, al encomendar a cada individuo una parte minúscula del proceso total, parece testificar en contra de las afirmaciones anteriores. Y puede, en verdad, conducir al más absoluto aislamiento personal en el trabajo cuando la falta de comprensión de las razones, de los fines y del sentido de la propia tarea dentro del conjunto, conduce a esa esterilizadora mecanización que tan certeramente describe Jacques Elull (1). El trabajo colectivo, por el contrario, se apoya en una división del trabajo comprendida y aceptada, en la que cada uno de los miembros del grupo conoce la tarea común y su contribución a ella; estos supuestos contribuyen a crear en el trabajo por equipos un clima plenamente humano, desde el cual se puede mirar con esperanza el sombrío panorama que los filósofos y pensadores actuales nos describen al referirse al tecnicismo creciente de nuestros días.

Los niños que hoy se educan en nuestras escuelas vivirán, dentro de unos lustros, sumergidos en un mundo predominantemente técnico, y tendrán que dedicarse a actividades en las que tendrán que contar los unos con los otros. Nuestras instituciones docentes, primarias y secundarias, se verán pronto reducidas al papel de venerables cadáveres históricos, si no se deciden a incorporar a sus modos de trabajo, a su ethos pedagógico, las exigencias de nuestra cultura. Entre ellas no es la menor, sin duda, la necesidad de preparar a los alumnos para trabajos cooperativos.

BREVES NOTICIAS HISTORICAS

Las raíces históricas de este movimiento son bastante complejas. Dentro de la línea de la nueva pedagogía, podemos señalar los hitos de su evolución en John Dewey, Rude, Kerschensteiner, Gaudig y Scheibner. Por ser una creación del espíritu francés, tan inclinado a una pedagogía del buen humor, podemos rastrear antecedentes en Rabelais, Montaigne y Rousseau. Las realizaciones de mayor envergadura son, hasta hoy, el método de Cousinet y el Plan Jena. El movimiento de la *Nouvelle éducation* empieza a gestarse hacia 1920.

PRINCIPIOS ESENCIALES

1.º La escuela es una entidad social en cuyo seno se constituyen grupos de niños o de adolescentes. La pedagogía tradicional reducía esquemáticamente las relaciones que se dan dentro de la escuela a la relación Maestro-alumno multiplicada por tantos alumnos como hubiere. De este modo, al concebir la escuela esencialmente como una relación entre individuos (el Maestro y cada

uno de los alumnos), su evidente carácter social se esfumaba. Como grupo social que es, la escuela consiste en un conjunto de usos, propósitos y vigencias superiores a cada uno de los individuos que la constituyen. Bajo este conjunto de vigencias supraindividuales, a cuya sombra protectora el niño crece y se forma, las relaciones básicas son las que se establecen entre los alumnos que constituyen el grupo. Esta dinámica interna de la escuela, que se manifiesta en la formación, espontánea o sugerida, de grupos de escolares y que es infinitamente más rica en incentivos que la relación Maestro-alumno, debe ser utilizada en la tarea educativa como una fuerza primordial.

2.º Se suele olvidar más de la cuenta un hecho interesante. Olvidamos casi totalmente los conocimientos adquiridos durante la infancia y la adolescencia. Ello es tan evidente, que la mayoría de los docentes especializados serían incapaces de salvar las pruebas generales a que son sometidos sus alumnos. Sin embargo, no es legítimo dudar de su cultura. Lo que sucede es que todavía opera entre nosotros un concepto libresco, instructivista, del saber, como si ser culto consistiera en poder actualizar en cualquier momento datos históricos o fórmulas matemáticas. Entrar en contacto con la cultura no es convertirse en un almacén de antigüedades y de inutilidades, sino ir adquiriendo el repertorio funcional de respuestas que nos exige nuestra situación, mediante la progresiva elevación integral de nuestro ser. Lo interesante, en esta perspectiva, no es que el niño memorice, ni siquiera que aprenda muchas cosas, sino que aprenda a actuar, a colaborar, a pedir ayuda, y a resolver con libertad y autonomía sus propios problemas.

3.º El educador asume en esta modalidad de trabajo dimensiones desconocidas en la escuela tradicional. El niño necesita vivir actuando dentro de un clima de relativa libertad; necesita a la vez saber que en caso de encontrar dificultades, existe siempre alguien cercano en quien encontrará con toda seguridad apoyo y protección. De esta manera el Maestro no es el agente directo de la labor educativa, sino su director; es quien posee el repertorio de soluciones de los problemas que el niño encuentra por delante y que es incapaz de salvar. Cuando la tarea carece de dificultades, el Maestro es una simple presencia, un testigo visual y espiritual del crecimiento de sus alumnos.

Se suele olvidar una interesante dimensión del Maestro, presente siempre en cualquier tipo de escuela, pero más especialmente en una institución organizada al modo de trabajo colectivo. En un orden moral, el Maestro, lo mismo que el padre dentro de la familia, representa los límites más allá de los cuales ninguna actuación es válida. En un sistema en el que la disciplina tiende a convertirse en autodisciplina y autogobierno, la necesidad de que exista alguien que a los ojos del niño represente las fronteras morales que no pueden ser traspasadas, y sea como una saludable advertencia para nuestras propias posibilidades, es incuestionable. Estas dimensiones del Maestro, tan pocas veces señaladas por los tratadistas de la nueva educación no deben ser olvidadas.

(1) Jacques ELULL. El siglo xx y la técnica. Madrid, 1960.

PROBLEMAS PARTICULARES

Constitución de los grupos. Existe diversidad de opiniones acerca del modo de constituir los grupos y su duración. El sistema ideal sería respetar los grupos espontáneos que se forman dentro de la comunidad escolar, procurando que ningún alumno, por timidez o inadaptación, quedara al margen de estas actividades colectivas. Como este sistema no siempre da buenos resultados, lo conveniente es que el Maestro sugiera hábilmente quiénes deben formar parte de cada grupo de trabajo. En contra de la homogeneidad de las secciones, que hoy constituye un principio intocable de la organización de una escuela perfecta, en los grupos deben entrar alumnos de distintas capacidades intelectuales, de distintas aficiones, e incluso de distintas edades. De este modo la división de tareas será mucho más fácil, y el sentido de cooperación y ayuda mutua está asegurado desde el primer instante.

Muchos autores opinan que el grupo de trabajo debe actuar durante todo el curso escolar. Esto supone que la organización total de la escuela esté enfocada en este sentido, y que solamente queden fuera de ella las disciplinas no susceptibles de un tratamiento colectivo. Otros piensan que la duración de los grupos debe ser menor, e incluso hay quienes consideran lo más conveniente que cada grupo se forme en función de las tareas concretas que deben ser realizadas. Cuando, como en nuestro caso, se trata de iniciar un sistema de trabajo, es necesario adoptar una fórmula inicial muy flexible que permita en cada momento rectificar. Por ello lo más adecuado es que el Maestro forme grupos de trabajo para realizar una tarea concreta, finalizada la cual se puede proceder a la formación de grupos más duraderos. El número de alumnos que debe intervenir en cada grupo de trabajo no debe ser superior a ocho.

PREPARACION DEL TRABAJO

Este sistema de trabajo escolar no puede emplearse con niños menores siete u ocho años. La libertad de determinaciones y de ayuda mutua que constituyen su ideal, deben ser cuidadosamente dosificadas en función de la edad y de la madurez psicológica. En principio, será el Maestro quien designe los temas de trabajo, y la parte que corresponde realizar a cada alumno, aunque deba

siempre tener en cuenta sus intereses reales y sus particulares inclinaciones y aptitudes. El clima psicológico de los alumnos que hayan de enfrentarse con esta nueva modalidad de trabajo escolar debe haber sido cuidadosamente preparado, subrayando las ventajas del trabajo en equipo y la posibilidad de intercambiar informaciones y de ayudar a quien encuentre dificultades. Cuando los alumnos sean mayores y estén entrenados, los temas y la distribución de tareas pueden ser decididos por ellos mismos, aunque la planificación general de la labor corresponda siempre al Maestro.

Deben quedar perfectamente delimitados los objetivos que se persiguen, así como las consultas bibliográficas que deben hacerse, lecturas colectivas, visitas, excursiones, encuestas o preguntas a personas de la localidad, etc.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Las etapas del trabajo por equipos son sensiblemente iguales a las etapas que se siguen en una investigación sencilla; no en vano Roger Cousinet definía su método como una forma de autoeducación social por medio del trabajo científico. Estas etapas, simplificadas, son:

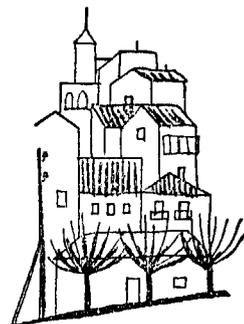
- 1.º Determinación de objetivos y de los medios.
- 2.º Búsqueda de datos.
- 3.º Clasificación y estudio de esos datos y
- 4.º Formulación de conclusiones.

Todas las materias del programa escolar encierran motivos interesantes susceptibles de actividades cooperativas; especialmente las Ciencias Naturales, Geografía, Historia, conocimiento de la localidad y sus problemas, Lengua Materna, etcétera.

Una última recomendación para los Maestros españoles. El trabajo por equipos es prácticamente desconocido en nuestras escuelas; sin embargo, por sus valores sociales, morales y formativos, merece ser ensayado. Pueden comenzar formando un solo equipo de seis u ocho alumnos bien seleccionados, y encomendarles una tarea concreta que puede ser desarrollada durante quince días en las sesiones de tarde. Los resultados de este trabajo abrirán nuevas perspectivas.

SELECCION BIBLIOGRAFICA

- BALLESTEROS, A.: *La cooperación en la escuela*. Madrid, 1928.
CATTIER, F.: *Les cooperatives scolaires*. Paris, 1928.
JAKIEL, A.: *Le travail par équipes à l'école*. Paris, 1935.
LUSTENBERGER, W.: *Le travail scolaire par groupes*. Paris, s. a.
PROFIT, M.: *La coopération scolaire française*. Paris, 1932.



LECCIONES Y EJERCICIOS

por AURORA MEDINA

Parece imposible que no hayamos comprendido aún eficazmente el valor del trabajo individual y sigan inmersas la mayoría de nuestras escuelas en un fe-roz verbalismo, agudizado por la reacción económico-comercial que ha surgido como mala hierba al so-caire de los cuestionarios nacionales.

El título del presente artículo quizá sea proyec-ción de ese concepto atomístico de una escuela sin fuerza ni energía vital, de puro analítica, incapaz de sintetizar en actividad fecunda sus múltiples aspek-tos nunca del todo independientes.

¿La lección? ¿Hay un momento en la escuela, en la labor de una escuela activa, que no sea lección? Antes de que el niño penetre en el aula, en su puerta misma, puede darse ya la lección breve y minúscula, pero eficaz. Sin embargo, este concepto de lección tan amplio se aparta del que corrientemente tienen nuestros maestros, y vamos a esclarecer ideas:

Clases de lección.

La lección, que podría definirse como la actitud docente del maestro frente al niño o como hacer "que el alumno adquiera nociones y forme su *aptitud* cien-tífica" (1), puede ser considerada en un sentido am-plio o estricto.

Decimos de alguien: personas, acontecimientos o cosas, que "nos han dado una lección", y es cierto, porque en los mismos hechos hemos advertido una entidad que servía a nuestros fines o intereses cul-turales o morales, que estimulaba nuestro espíritu al enriquecimiento de una nueva experiencia.

Implica como factores:

- un estímulo
- una observación por parte del sujeto
- una incorporación activa.

Sin cada una de estas tres condiciones no hay verdadera lección, porque la última, que entraña la eficacia, implica las otras dos en gran medida.

El estímulo puede ser de origen muy diverso: un periódico, una flor, el río que se precipita, una frase oída al azar, una película, una escena presenciada..., y podríamos seguir indefinidamente en variedad y riqueza.

Pero es necesario que el sujeto observe. Si no hay observación, la acción estimulante puede quedar en la subconsciencia como un sedimento inoperante, a lo menos desde el punto de vista docente. De aquí la importancia de un buen desarrollo en la potencia de observación y una preparación conveniente para que ésta se realice en las óptimas condiciones de eficacia. Lo que supone también un entrenamiento y un hábito del sujeto, adquirido fundamental y efi-cazmente en los primeros años de su vida.

Cualquier ejemplo de potencia observadora des-arrollada con el ejercicio—el indio en su agudeza vi-

sual, el músico en su oído—ilustran esta afirma-ción.

Pero, además, se hace indispensable la *incorpora-ción activa* a nuestro bagaje intelectual, cultural o moral. Y he aquí el momento trascendental de la lección. No existe lección si el sujeto no llega a captar el mensaje del estímulo y a incorporárselo. ¿Podría llamarse lección la del orador que increpara al mar?

Y si estas tres condiciones son válidas para las lecciones que nos dan insistemáticamente las cosas, ¿cuánto más lo serán para aquellos momentos y cir-cunstancias que en el ámbito escolar y con inten-ción de educar se producen?

El maestro, desde que se pone en contacto con el alumno, es un puro estímulo, y de aquí, de esta com-dición, con una fuerza de autoridad impresionante, tanto más cuanto el niño es más pequeño, se deduce su fuerza de atracción, su potencia para suscitar la observación del niño, y la misma facilidad que el niño siente para incorporar su mensaje.

Todo es lección en la escuela y fuera de ella, por-que todo tiende a operar en el espíritu del educam-do y éste se asimila su dinámica.

Por eso la radio, el cine, la prensa, la calle, los anuncios, la vida, todo, tiene un gran poder estimu-lante, que muchas veces contrasta con la pobreza de medios en que se desenvuelve la escuela.

Pero revisemos en su aspecto didáctico el concep-to estricto de lección, en su forma tradicional de explicación y en su más moderna de trabajo activo individual o en equipo, del alumno.

La lección en sentido estricto.

Corrientemente se da el nombre de lección a la acción del profesor sobre los alumnos, tratando de esclarecer una cuestión del programa, y de aquí que se establezcan, condicionadas por este sentido, las *ne-tas esenciales de una buena lección*.

Pero, si se tienen en cuenta las direcciones de la nueva educación, activa fundamentalmente, la lec-ción debe ser muy distinta.

Comienza desde que el maestro prepara el mate-rial para que el muchacho trabaje con él, y se con-tinúa hasta que ha terminado de incorporarse la materia objeto de la lección, como se demuestra en el trabajo que desarrolla el plan Dalton, el sistema Winnetka y, más práctico y moderno aún, el de M. Dottrens, el cual adapta estos sistemas a escuelas más modestas, con fichas de cuatro clases: *recupera-ción, desarrollo, ejercicio y auto-instrucción*. Bien es verdad que la redacción de estas fichas es tarea difí-cil para adaptarlas a la capacidad del niño.

Con este sistema, los ejercicios y la lección for-man un todo orgánico difícil de delimitar, y el mu-chacho trabaja superando "su contrato de trabajo", que firma cada mes, comprometiéndose a realizar una determinada tarea.

(1) *Pedagogía Contemporánea*, pág. 263.

Hay un proverbio muy expresivo en el orden didáctico que nos confirma *la necesidad de realización* que encarna toda tarea educativa que se propone al niño:

"Lo que se estudia, se olvida,
lo que se ve, se recuerda,
lo que se hace, se sabe."

Los ejercicios.

Por eso, los ejercicios *previos* o *posteriores* a la lección resultan absolutamente indispensables para confirmar e incorporarse la doctrina. *Sólo lo que se hace, se sabe bien*, porque, para llegar a la fase del *hacer*, ha sido preciso redescubrir y hacer propio todo lo que constituye la base teórica de la práctica, con un esfuerzo personal y nuevo en cada situación.

Ejercicios anteriores o de investigación; ejercicios posteriores o de fijación.

Son indispensables los ejercicios previos encaminados a suscitar el interés por las cuestiones que se van a estudiar.

Por ejemplo, en el medio familiar el muchacho recogerá materiales de la realidad, la prensa, la radio, que luego en la escuela debe elaborar según las directrices marcadas.

Exactamente igual puede proceder en el campo, en una fábrica, en un taller, en un comercio o en la oficina de Telégrafos o Correos.

Posteriormente al estudio y comprensión del tema han de realizarse una nueva serie de ejercicios encaminados a fijar plenamente las ideas, a sintetizar y definir criterios sobre la materia, a la vez que a insertar los conocimientos adquiridos en el plan general del trabajo y de la ciencia.

Los ejercicios pueden ser también *individuales* y por *equipos*. Ambos aspectos son interesantes.

El ejercicio *individual* da la posesión del tema para cada alumno, rehaciendo y reavivando sus conocimientos; el ejercicio o el trabajo en *equipo*, si bien puede fomentar la apatía del niño inhibido, desarrolla virtudes sociales y de cooperación, magníficas en el niño normal, solidariza en la empresa común y crea lazos de compañerismo, a la vez que elimina la supremacía del yo haciendo que el trabajo del equipo tenga un rango superior a la aislada acción individual.

En conclusión, el sentido amplio de la lección es el que debe dominar en el concepto dinámico y formativo de nuestra escuela actual.

Todos los días, sin embargo, será preciso sistematizar las ideas adquiridas de modo esporádico y sin intencionalidad educativa, y entonces la lección

ha de ser esclarecimiento, ampliación o síntesis dada al alumno con fines didácticos. Para estos casos será bueno recordar *las condiciones tradicionales de una buena lección*.

- 1.º Que estimule los intereses del niño, para lo que debe estar de acuerdo con su momento psicológico.
- 2.º Que se relacione con algo poseído por el niño.
- 3.º Que sea intuitiva, es decir, que muestre los objetos o sus imágenes.
- 4.º Que sea de una duración máxima de 30 minutos, y
- 5.º Que dé lugar a ejercicios.

Preparación.

Pero, no porque el concepto amplio de lección domine, debe dejar de prepararse cuidadosamente. De esta preparación pende el éxito y la eficacia. Debe enfocarse en un doble aspecto:

- a) *Materia* que, destacada del conjunto programático, es oportuno dar en *este* momento.
- b) *Adecuación* de esta materia elegida a los intereses del pequeño, *hoy*.

El sistema de fichas es flexible y bueno, a la vez que permite renovarse, cuando el momento lo exija, en todo o en parte. Pueden desarrollarse los temas, añadir fragmentos de textos que conviene recordar, hacer alusión a los ejercicios que debe hacer el muchacho, y referencia al depósito de material que, vivo y ordenado, debe estar a mano para cada lección.

Material diverso: desde la misma realidad viviente hasta imágenes y cintas magnetofónicas con toda la rica gama de medios audiovisuales.

He aquí en resumen nuestro concepto:

Todo es lección, pero hay que sintetizar o sistematizar lo que la realidad nos brinda, para sacarle provecho al máximo. Para ello, preparación de lecciones y ejercicios.

Trabajo previo del alumno, individual y en equipos; posesión del tema, y, de nuevo, mediante una serie posterior de ejercicios, fijación de los conocimientos e inscripción de ellos en el plan general de la ciencia.

Y siempre y en todo momento mucho trabajo personal del alumno, sin el cual no hay saber en su doble sentido de poseer y gustar.

BIBLIOGRAFÍA

- LOMBARDO RADICE, G.: *Lecciones de Didáctica*. Labor.
GUISENAIRE, G.: *Les leçons promenades*. Tamines.
CARNIAUSE, M. y LEROY, E.: *Les classes promenades*. Nathan. París.
PLANCHARD, E.: *La Pédagogie Contemporaine*. R. A. B. Madrid.
MORY, F.: *Enseignement individuel et travail par équipes*. Carnets de Pédagogie Pratique. Ed. Bourrellier.
IGLESIAS LUIS, F.: *La escuela rural unitaria*. Editorial Pedagógica. Buenos Aires.



DEL LIBRO AL DOCUMENTO

por ADOLFO MAILLO

Si hubiéramos de abordar los múltiples problemas culturales, políticos y pedagógicos que plantean los libros necesitaríamos escribir muchas páginas. Como disponemos de muy pocas, vamos a limitarnos a esbozar con brevedad las cuestiones más importantes que formula la evolución y empleo de los libros escolares.

DOS PALABRAS DE HISTORIA.

Desde la Biblia y el Libro de Pta-ho-Tep, nuestra civilización se funda en el magisterio de los libros. Si su difusión fue restringida, por razones obvias, hasta que Gutemberg descubrió la imprenta, a partir de entonces han inundado todos los ámbitos geográficos y sociales.

En sus albores griegos y latinos, la escuela carecía de libros escritos expresamente para los niños, y empleaba para sus fines las obras venerables de la literatura—la “Iliada” y la “Odisea”—, de modo análogo a como los hebreos utilizaban la Biblia y los musulmanes se sirven aún del Corán para la enseñanza en las escuelas.

No tardaron en aparecer los primeros manuales propiamente escolares. Durante toda la Edad Media y aún durante el Renacimiento, la Gramática y la Doctrina, únicas disciplinas del grado primario, eran como códigos de saberes que los alumnos tenían que memorizar, ya que la psicología escolar de la época tenía como fundamento el aforismo: “Sólo sabemos lo que tenemos en la memoria”.

a) *Las ilustraciones.*

Hasta entonces, los libros escolares carecían de dibujos. Fué Comenio quien, beneficiándose de la onda “sensorial” que el Renacimiento propagó, introdujo en los libros escolares las ilustraciones, al publicar en Nuremberg en 1658 su *Orbis sensualium pictus* (El mundo en imágenes); aunque con otros fines, pero en un sentido análogo, nuestro compatriota Fray Diego de Valadés había publicado mucho antes su *Rethórica Christiana*, una cartilla para enseñar a leer a los indios americanos ilustrada con dibujos.

Hubo de transcurrir un período de casi doscientos cincuenta años hasta que los libros se llenaron de ilustraciones, en una larga y difícil dialéctica con el texto a memorizar. Todavía recordamos las páginas de apretada letra impresa de los libros que hubimos de estudiar en la escuela, donde unas pocas ilustraciones ponían fresca de oasis en el desierto tipográfico con menos frecuencia de la que hubiéramos deseado.

A partir de 1920, la prensa infantil, con sus tí-

picos “fumetti”—como dicen los italianos—empieza a generalizarse y, acaso por influjo de ella, los libros para niños comienzan a multiplicar los dibujos con fines ilustrativos, en un proceso, pese a todo, lento, y no siempre lineal.

b) *Libros de texto y de lectura.*

A lo largo del siglo XIX se inicia y progresa una tendencia que había de adquirir luego desarrollo considerable. Nos referimos a la introducción de libros de lectura, junto a los libros de texto, de tipo tradicional. Mientras éstos habían de memorizarse (antes de un modo riguroso; luego con alguna flexibilidad, a medida que la memoria fue perdiendo gran parte del predicamento de que gozó durante el medioevo), los libros de lectura tenían una finalidad en cierto modo lúdica o recreativa, familiarizando al niño con experiencias científicas o vitales a través de narraciones o descripciones, o poniéndole en contacto con el mundo de la literatura y el arte.

La lectura, es cierto, podía adoptar diversas modalidades, según fuera explicada, comentada o expresiva, silenciosa o en voz alta. Pero siempre la caracterizaba el hecho de que no tenía por objetivo fijar en la memoria del alumno los contenidos correspondientes.

De 1920 a 1925, la crisis a que llegó en España el viejo culto memorístico alcanzó su punto culminante. Por entonces se difundió la idea de que los alumnos no deberían estudiar nada para fijarlo en la memoria, bastando con que el maestro explicase de viva voz las materias del programa y realizase experiencias que aquéllos repetirían bajo su dirección, limitándose los niños a tomar notas en sus cuadernos de trabajo de los procesos y las ideas incorporados a su mente en el curso del trabajo escolar. Era el movimiento de la llamada “escuela activa”, que tuvo distintas facetas y versiones, no siempre concordantes.

A esta tendencia se debió también una repercusión de la mayor trascendencia en orden a los libros escolares. Al proscribirse totalmente el uso de la memoria, el libro de texto, dedicado tradicionalmente a esta clase de estudio, dejó de tener justificación, y surgieron por ello manuales escolares en los que el aparato habitual de definiciones y clasificaciones fue sustituido por “explicaciones” que el niño había de leer y asimilar.

Se trataba de libros mixtos de texto y de lectura, con neto predominio de ésta. Algunas famosas “enciclopedias”, escritas poco después de los años citados, ejemplificaron cabalmente esta tendencia, tan errónea como bien intencionada, por razones que aduciremos después.

c) *Libros del Alumno y Libros del Maestro.*

Los hábitos escolares de otros países introdujeron pronto dos tipos de libros: los unos, deberían ser estudiados por el alumno, y diferían poco de los antiguos, salvo la introducción de ilustraciones cada vez más frecuentes y la supresión del procedimiento dialogado; otros, servían al maestro para dictar trozos selectos, proponer problemas y ejercicios de todas clases, además de desarrollar las materias con mayor extensión, para refrescar o mejorar la preparación de las lecciones.

Con excepción de algunos intentos esporádicos, la tradición española rechazó esta dicotomía, que el año pasado defendían calurosamente en Ginebra los expertos de los países más avanzados en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Las dificultades económicas de los últimos tiempos, al impedir que las escuelas renueven sus manuales con la frecuencia debida, han venido a dificultar, no sabemos si definitivamente, la generalización de los Libros del Maestro.

LAS "ENCICLOPEDIAS".

Los factores mencionados, junto al objetivo implícito de "libro único" a que apuntaban, sin desearlo quizá, las tentativas de Manuales, mitad libro de lectura, mitad libro de texto, han desembocado en la realidad funesta de las "enciclopedias", esos libros que como "summas" modernas, constituyen un obstáculo decisivo que impide levantar el vuelo al trabajo escolar, al que encierra en la cárcel de automatismos añejos y nocivos.

Cualesquiera que sean los motivos que aconsejan su adopción —motivos que conocemos demasiado bien—, los principales efectos de las "enciclopedias" son los siguientes:

a) Puede admitirse que un autor sea especialista, tanto en el contenido como en la metodología, en una o dos materias del programa. Es imposible que lo sea en todas, lo que descalifica de raíz las "enciclopedias" escritas por un solo autor, que se ve obligado a "simplificar" y "avulgarar", las disciplinas que no domina, contra los más elementales dictados de las exigencias científicas y pedagógicas.

b) Las "enciclopedias" escritas por dos o más autores carecen de unidad, como podemos observar en las así realizadas, que junto a partes acertadas contienen otras defectuosas, desde el punto de vista del contenido o de su exposición. Se dirá que esa falla se centuplica cuando cada autor escribe una sola materia, publicándolas como asignaturas separadas. Esta objeción es equivocada porque cuando se adopta esta forma de exposición sólo se deciden a escribir textos los especialistas en la materia de que se trate (a menos que encuentren editores y compradores los autores mediocres, lo que no parece lógico).

No olvidemos, por otra parte, que la unidad de concepción y de realización del trabajo escolar ha

de darla cada maestro, y no el autor o autores de las "enciclopedias", olvido que está conduciendo a inercias totalmente recusables en la formulación y ejecución de los programas, brújula del quehacer de la escuela, cuya responsabilidad incumbe exclusivamente al maestro, a cada maestro, sin que deban admitirse sustitutos ni rodrigones, por muy calificados autores de "enciclopedias" que sean. (Reside aquí una de las cuestiones-clave del funcionamiento de nuestras escuelas, en las cuales la misión rectora, unificadora y realizadora del maestro ha sido suplida por los índices de las "enciclopedias", lo que constituye un "handicap" radical para todo propósito de renovación didáctica, suficiente para inutilizar cualquier intento renovador, como está ocurriendo con los Cuestionarios de Lengua Española.)

c) Las "enciclopedias" se han convertido en "texto único", en el doble sentido de que han abolido la diferenciación, tan fecunda, entre libros del alumno y libros del maestro, por una parte, y entre libros de texto y libros de lectura, por otra. La reducción de horizontes que, así para el niño como para el maestro, supone esta alicorta reducción es literalmente catastrófica. Cuando el progreso de las ciencias y de las técnicas reclama decenas de libros distintos mediante los cuales maestros y alumnos se pongan en contacto con un mundo en plena transformación, *nuestras escuelas poseen solamente un libro para todo*, a través de cuya miope o empañada retícula tienen los niños que ver la existencia y forjarse una cultura apta para vivir y actuar con eficacia en el año 2.000. Aun contando con la extraordinaria capacidad de improvisación de una raza magnífica, como la nuestra, es imposible que neutralice fallas de información y de formación que, o se evitan de los ocho a los catorce años, o se arrastran para toda la vida como un grillo que traba despliegues y movimientos.

d) Cada día se va viendo con más claridad que en la enseñanza primaria tienen más importancia pedagógica que las *nociones*, los *ejercicios*. El concepto mismo de lección ha experimentado una transformación decisiva. La nueva concepción exige que por cada noción multipliquemos los ejercicios destinados a insertarla en la mente infantil, relacionarla con sus semejantes y constituir con ellas complejos llenos de sentido. Ni el número de los ejercicios que incluyen las "enciclopedias", ni su monoideísmo al proceder de un solo autor (hay una tendencia al cliché y la mecanización inevitable incluso en los entendimientos más alertas y esclarecidos) satisfacen siquiera medianamente esta necesidad esencial de la didáctica de hoy. El maestro precisa de repertorios muy copiosos de ejercicios de todas clases, no para seguirlas sin ninguna modificación, según hace frecuentemente con los de las "enciclopedias", sino para seleccionarlos, adaptarlos y modificarlos de modo que respondan en cada caso a las necesidades intransferibles de sus alumnos.

e) Mientras la movilidad intelectual y el afán prospectivo del niño reclaman motivos de atención y de acción e instrumentos de trabajo que al reno-

vase con frecuencia fijan de nuevo su cambiante interés, la "enciclopedia", grueso librote que ha de estudiar durante dos años, al menos, mata todo estímulo de novedad y es causa evidente de tedio y de fatiga.

f) El uso de las "enciclopedias" ha iniciado, desarrolla y está "fijando" un estado de automatización del trabajo escolar, de inercia y de atonía generalizadas que, sumándose a factores de otra índole, pero confluyentes (citamos las motivaciones económicas y las "Contestaciones" a los Cuestionarios de Oposiciones, en el plano de la preparación del maestro), dificultan o impiden toda posibilidad de reforma didáctica y mejora del rendimiento de nuestras escuelas.

LIBROS ESCOLARES Y "MÉTODO ACTIVO".

El movimiento que antes hemos mencionado, al cerrar contra la "enseñanza libresca" y sustituir los manuales de estudio por libros de lectura o por libros de índole mixta, tenía razón en cuanto un saber pasivo, que el niño recibe hecho, carece de valor para él, convertido así en un repetidor sin alma de ideas que no han calado en su entendimiento. Erraba, sin embargo, por falta de conocimientos psicológicos, al sustituir el estudio por la lectura, creyendo haber resuelto así el problema didáctico.

La evolución ha continuado en el sentido opuesto al que postulaba tal corriente. Pues actualmente, el empleo de las "enciclopedias", consagrando el procedimiento memorístico, ha hecho retroceder la didáctica al estado en que se encontraba a fines del siglo XIX.

El mal, generalizado a todos los grados de nuestra enseñanza, nace de ignorar la estructura y exigencias del "estudiar" y del "aprender". Se parte del error de creer que el niño y el adolescente aprenden estudiando, es decir, fijando en la memoria las definiciones, explicaciones y ejemplificaciones que autores adultos y especializados han escrito. Cuando se trata de definiciones y clasificaciones "a palo seco" (caso no infrecuente, por desgracia, en todos los grados de la enseñanza) es claro que el niño no puede comprenderlas y se limita a recitarlas mecánicamente.

Pero no es más halagador el resultado cuando se trata de "explicaciones" de conceptos abstractos o de procesos o fenómenos de la materia. Porque entonces la lógica del niño, vital y "práctica", no concuerda con la del adulto, abstracta y complicada, de donde la imposibilidad de que aquél se asimile el curso de un razonamiento no hecho a su medida, aunque esté ampliamente desarrollado en el libro.

El niño, para "comprender" necesita partir de su "experiencia", prolongándola mediante la observación, la reflexión y la investigación, acomodadas a sus posibilidades.

Pero esto no equivale nunca a un mero *razonamiento discursivo*, que es lo único que da el libro de texto, sucinto o amplio. Se trata de un ir y venir de la vida a la reflexión, y de ésta a los hechos, mediante la observación, la comparación, la evocación, la descripción, la inducción y la deducción, todo ello dentro de un *clima de acción*.

He aquí por qué los manuales al uso jamás pueden dar esta marcha sinuosa y "accidentada" de la comprensión infantil en un clima de actividad y manipulación, de observación y de experiencia, que es la exigencia radical del "método activo".

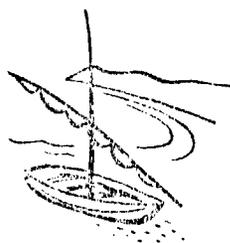
En una palabra: en vez de que el niño se limite a repetir comparaciones, clasificaciones, definiciones y explicaciones, válidas para el adulto que las formuló, lo que reclama es que le enseñemos a comparar, clasificar, explicar, sintetizar y definir. Tal es la entraña del método activo, conquista metodológica que no debe morir, aunque haya que recortar en ella excesos imputables al positivismo, como hacen ahora, quizá con demasiado ímpetu y no siempre con acierto, los pedagogos italianos.

LIBROS Y "DOCUMENTOS".

Con una concepción semejante, obvio es deducir que los libros y métodos habituales dejan no poco que desear. Realmente, superan mucho, por ejemplo, a *El Educador de las Niñas*, "enciclopedia" publicada en Madrid en 1859, que tengo ahora delante de mis ojos; pero principalmente en los aspectos tipográficos.

La línea señalada por el movimiento activista exige una transformación profunda de los libros y del trabajo escolar. El libro actual irá siendo desplazado por el "documento", en un sentido amplio, después de una fase, ya a punto de ser superada en algunos países, de *libro documental*, que proporciona ejercicios, estadísticas, mapas, croquis, gráficos, grabados diversos, etc., etc. Más adelante, el libro documental será reemplazado por *Guías de trabajo*, que encontrarán su arsenal de referencias en un Fichero copioso y sistematizado. Cuanto favorezca esa evolución, despertará y avivará las energías infantiles, para que el niño sea el primer colaborador de su propio saber. Y el maestro el segundo, que se convierte en primero en orden a la cronología.

Y es claro que esto pide una honda transformación pedagógica. Y un gran esfuerzo por parte de todos.



EL LIBRO ESCOLAR COMO GUIA DE TRABAJO

por ESTEBAN VILLAREJO

TENDENCIAS CONCEPTUALES

Siempre siendo el libro un instrumento didáctico estimable. Hace poco su valor era muy discutido. A veces, negado con razón por el abuso que de él se hacía. Y es que, como todo material docente, puede ser valioso en sí, pero entenderse mal su empleo. Hay todavía en la actualidad distintos modos de concebirlo en relación con el trabajo escolar.

La tendencia dogmática propende a colocar el libro de texto en la base del aprendizaje. Considera que guarda en sus páginas el saber programático que debe ser retenido. Con frecuencia es el libro universitario del que se hizo un resumen para la enseñanza media y de éste para la primaria. Suele adoptar el título general de *compendio*, digamos, exposición abreviada de la quinta esencia de los conocimientos escolarizados. Epitomes parvos, pero asépticos, aburridos, cuajados de definiciones, clasificaciones y sinopsis abstractas.

Algunas de nuestras actuales enciclopedias escolares no andan muy distantes de estos brevísimos reunidos en un sólo volumen.

Cuando el profesor se anticipa a explicarlo, en él figura la síntesis de lo oralmente desarrollado. Si ocurre a la inversa, el verbalismo se hace inevitable. En uno y otro caso el libro es cosa interpuesta entre Maestro y alumno. Se supedita a su dominio todo el trabajo escolar. Cuesta averiguar a veces quién es el docente auxiliar, si el libro o el Maestro.

• • •

Las corrientes psicocéntricas reaccionan contra esta situación. Destierran el libro de texto del aula escolar para sustituirlo por el cuaderno personal de apuntes. Sean los alumnos mismos, opina, por ejemplo, Decroly, quienes confeccionen su propio libro. Estimula su atención. Les obliga a trabajar, a consultar libros. Fomenta la autoactividad. Hácese casi innecesario el estudio formal, para el que no están todavía preparados.

En la práctica, sin embargo, rara vez surte tales beneficios. El libro de apuntes acaba en un libro de texto mal hecho, cuajado de errores, con enormes lagunas, escaso de contenido y, para mayor desventura, ilegible. Aleja incluso de los auténticos libros en vez de asomar a ellos. Deplorable desamor para quienes no dispongan de otros Maestros que los libros al término de su escolaridad.

Inadmisible la suplencia del libro por los apuntes. Lo subraya la investigación experimental, si bien sus conclusiones se vean influidas por muchos factores (edad, inteligencia, clima afectivo de la clase, métodos docentes, énfasis de los ob-

jetivos didácticos, etc.). Vuelve a confirmarlo, entre otros experimentos, el verificado recientemente por Freyberg sobre 500 estudiantes de rango universitario. Investiga el uso de apuntes atendiendo a cuatro variantes experimentales: 1.ª, no tomar nota alguna de lo explicado por el profesor; 2.ª, sacar apuntes con la mayor amplitud posible; 3.ª, tomar sólo breves notas, y 4.ª, contar anticipadamente con las lecciones policopiadas. Acredítanse de valor creciente en el orden expresado. El último recurso didáctico, equivalente al uso del libro de texto, supera a los anteriores.

Si esto ocurre con alumnos de estudios superiores, con mayor razón en la escuela primaria, donde la pericia en tomar apuntes es comparativamente nula. Hay que volver la mirada a los verdaderos libros de texto.

• • •

El pensamiento sociológico moderno, al paso que revaloriza el empleo del libro, matiza su intencionalidad pedagógica. Hay muchos, muchísimos libros a donde acudir. Mejor que en los cuadernos de apuntes están allí expresados los vocablos técnicos y nombres propios de equívoca captación auditiva. Cesa la inseguridad discente creada. Todo está en esos libros mejor ordenado, en la proporción conveniente. Las referencias bibliográficas llevan a las debidas ampliaciones en obras de consulta, al trato con varios libros y no con uno sólo de texto. Conviene fomentarlo hoy día en que la multiplicación creciente de la letra impresa está convirtiendo el trabajo científico en el arte de encontrar el libro oportuno.

Cuando este concepto del libro en la vida social se conjuga con el de profesor-orientador en vez de profesor-enseñante, surgen decisiones, como la del Plan Dalton, de suprimir el libro de texto clásico y reemplazarlo por los de adultos. El profesor sugiere bibliografías y pone al alcance de los alumnos esos libros recomendados, que deben consultarse con igual espíritu que el atlas y el diccionario.

• • •

También el autodidactismo marca su impronta en la solución del problema. Al hacerse el profesor cada vez menos necesario crece el papel del libro escolar. Se convierte en guía del trabajo independiente y, como tal, autodidáctico y autocorrectivo. Así lo preconiza Washburne para el sistema de Winnetka. Es guía en la investigación personal de los conocimientos. Inicia en los métodos de resolver los problemas que plantea. Suscita la reflexión, la curiosidad científica, induce a emprender trabajos personales y lecturas suplementarias. Comprueba el alumno mismo sus progre-

tos con tests que, oportunamente, se autoadmistra, que luego revalidará ante el profesor. Se le procura la seguridad de que va por buen camino. El libro escolar alcanza aquí su máximo exponente como gafa de trabajo.

LIBROS DE TEXTO Y LIBROS DE ACTIVIDADES

En cuanto a instrumento escolar de trabajo, vale distinguir el libro de texto clásico (textbook) del moderno libro de actividades (workbook).

El primero contiene los conocimientos y materiales para todos los grados de la escolaridad o, como es más frecuente, para un ciclo escolar determinado, rara vez para un solo curso. Este último es el más recomendable, aunque de difícil preparación, porque obliga a respetar la continuidad en la serie, sin saltos bruscos ni repeticiones innecesarias.

El libro de actividades opone a la permanencia del anterior su carácter de fungible. Ambos recomiendan trabajos y ejercicios, pero con la particularidad de que el libro de actividades concede el espacio necesario para efectuar esas actividades aconsejadas, realizar tests, resolver problemas, relacionar con otros conocimientos, escribir sus errores y dudas, llevar personalmente sus gráficas de progreso, etc. Equivale a tener el niño en un solo volumen su libro de texto, bloc de tests, cuaderno de apuntes, diccionario, registro de progreso, etc., para un solo curso y una sola asignatura, naturalmente.

Al niño le gusta estrenar libros al tiempo de estrenar curso, y no volver a las andadas con el mismo. De este modo utiliza algo nuevo, fresco, muy suyo. Si no es sostenible para cada disciplina, puede restringirse a las básicas, lectura, ortografía y cálculo.

Para el profesor supone un ahorro considerable de tiempo el recomendar ejercicios. El libro los presenta más finamente graduados que él podría inventarlos y con facilidades de calificación. No tiene que escribirlos en el encerado. Mientras el editor de libros de texto se ve impelido por competencia comercial a reducir páginas y eliminar mucho material práctico, aquí tiene por esencia que destinarse gran espacio a ejercicios, explicaciones, ejemplos e ilustraciones funcionales. Son de gran valor en las escuelas rurales, especialmente en las unitarias, donde el Maestro no tiene a mano muchos materiales para elegir y consumiría mucho tiempo en su preparación. Holgura que no exige de preparar adecuadamente la lección.

La objeción de que es muy caro este tipo de libros se ve contestada con las ventajas aludidas. Mídase en unidades de aprendizaje y quizá resulte más económico a la larga. ¡Cuántas deserciones del estudio por antipatías personales con los libros!

Se ha ensayado el proceder mixto de complementar con el libro de actividades el uso de un determinado libro de texto, pero a costa de perder su preciosa intimidad y, a cada reducción de calidades, eficacia. En el campo de la Aritmética, Durr, hace una fina comparación experimental entre

el empleo exclusivo de libros de texto y el complementado con libros de actividades. El experimento recae sobre 102 escolares del 4.º al 8.º grado de la escuela primaria. En conjunto se observan mayores ganancias en vocabulario aritmético y en el dominio de las operaciones fundamentales con el empleo de libros de actividades. Obtienen especiales beneficios los de inteligencia superior y de nivel cultural elevado.

Aunque el libro de actividades se utilice como complementario de un texto específico, rinde servicios apreciables: enriquecimiento de ideas, ejercicios nuevos y diferentes para asegurar la comprensión, referencia de datos, ayuda para generalizaciones, adaptación a las diferencias individuales, etc. Como siempre, en manos de un Maestro hábil rinde mayores frutos.

SELECCION DE LOS LIBROS ESCOLARES

El problema de elegir libros se ve complicado por muchas circunstancias. Si un Maestro tiene implantada la enseñanza colectiva en su clase de cuarenta alumnos, habrá de seleccionar el mismo libro para cada uno de los cuarenta. Pero si prefiere el modo individualizado de enseñanza, serán cuarenta libros diferentes los que hayan de adquirirse y estar a disposición de todos.

Sobre si es preferible un solo libro de texto o tantos como disciplinas, la tendencia general se pronuncia por la presentación separada. Sólo en las primeras clases tiene ventajas el manual único para todas las ramas.

El factor económico malogra con frecuencia el planteamiento científico del problema. En unos casos porque la elección de texto lleva implícita pingües ganancias, convirtiéndose en lo que con fino ironía llaman negocio "textil". Afortunadamente la escuela primaria se ha visto libre hasta ahora de los empresarios de esta singular industria "textil", pero, sin duda, por su obligado contacto con sectores menesterosos de la población nacional, cae en el extremo opuesto. Son adoptados muchas veces libros de texto porque su baratura de precio los hace asequibles a las fortunas de todos los alumnos. Revela un complejo de inferioridad de nuestra escuela popular no siempre justificado.

De este espíritu de pobreza o pobreza de espíritu se infieren grandes males. En primer lugar, el rendimiento escolar deficiente, ya que el Maestro se aviene a utilizar una herramienta de trabajo mala con tal de hacer llevadera esta carga económica a sus beneficiarios. Sacrifica noblemente su comodidad personal y hasta compromete el éxito de su labor por la cicatería de unas pocas pesetas que cumple exigirles a los demás.

La peor de las consecuencias está en la escasez de libros nuevos y bien hechos a disposición de las escuelas que quieren sacudirse esa inferioridad inferiorizada. Forzosamente tienen que elegir entre lo que hay en el mercado, donde se ha impuesto el libro barato, amasado a costa de incontables renunciamientos materiales y pedagógicos. Importantes editoriales hay que ganan alguna que otra batalla económica acudiendo a reimpressiones, aprovechando lo gastado un día en

grabados, mermando la calidad del papel, en fin, sacando indefinidamente de sus prensas libros anticuados y de condiciones materiales lamentables. Es el libro que tiene salida. El otro, el libro bueno que esos editores quisieran producir, y que alguna vez les tentó, es un lujo que raya comercialmente en el disparate.

Urge que productores y consumidores se apresten a sacudir el yugo de estos factores extrínsecos y decidan resolver el problema de modo más razonable.

ESCALAS DE EVALUACION

Los procedimientos de verdadera selección varían desde la simple apreciación subjetiva hasta el análisis objetivo de sus cualidades, cuidadosamente sopesadas en escalas de evaluación. La impresión general de conjunto tiene el riesgo de verse ganada, a nuestro pesar, por sus valores estéticos más que por su textura radicalmente pedagógica. Gana el dibujante la partida al autor. El uso de escalas objetivas es lo aceptable. Preferible tenerlas propias que contentarnos con utilizar las extranjeras. Naturalmente, se requiere mucha investigación experimental antes de atribuir un peso específico a un dato determinado.

Un ejemplo: ¿Qué puntuación debemos acordar a las ilustraciones? Por ocupar un gran espacio en los libros escolares y por elevar enormemente el coste, si se echa mano del color, vale la pena comprobar su verdadera trascendencia. Así lo comprende Rudisill, quien decide consultar a este respecto los gustos de 27 niños del grado de párvulos y de 150 alumnos de cada uno de los seis grados que le siguen. El experimento consiste en darles a elegir entre cinco tipos de ilustraciones frecuentes en los libros: 1.º, fotografía en negro; 2.º, fotografía en color; 3.º, dibujo en colores, realista en figura y colorido; 4.º, dibujo de línea, realista en la forma pero sin cuidar de que lo sea en el color, y 5.º, dibujo coloreado, convencional en la forma y sin realismo de color.

De los datos estadísticamente elaborados y de las razones dadas para elegir y rechazar ilustraciones, se infiere: a) Que al enfrentarse con un grabado, el niño lo primero que busca es reconocer su contenido. b) Una ilustración satisface más en tanto que su contenido aparezca más real o vivo. Que sea en color o en negro le importa menos que su apariencia de realismo. c) El color le gusta en tanto que aumenta la impresión de realismo o vivacidad.

Otro ejemplo puede contribuir a perfilar la complejidad del asunto: El vocabulario utilizado en los libros. La claridad intelectual del texto depende en gran medida de que los vocablos empleados sean familiares al niño. No es preciso que

lo sean todos, puesto que algo nuevo debe aprender, pero que al ser conocidos casi todos, permitan sobreentender al que surja nuevo, que comprenda lo leído sin recurrir con exceso al diccionario.

Hay que investigar entonces el vocabulario usual infantil para conocer si se logra la losificación debida de vocablos nuevos. Pero la ususalidad tiene que ser bien diferenciada por edades, para no caer en puerilidad. Existen palabras que alcanzan una gran frecuencia en los primeros grados escolares y que luego disminuyen de empleo y hasta llegan a extinguirse, como se observa en las investigaciones.

Este fenómeno regresivo se debe, según comenta Emilio Lorenzo, a que por su misma ususalidad poseen cierto número de sinónimos que, al incorporarse al repertorio léxico del hombre, comparten en el lenguaje los usos antes detentados por otra palabra que, en consecuencia, se hace menos usual. Tal es el caso de palabras como árbol, pájaro, flor, cuyo descenso en el orden de frecuencias sólo es atribuible a este proceso de especialización, o el de los nombres de los colores fundamentales o los verbos y adjetivos sin matización. Es muy oportuna la advertencia de que no consistirá en identificar facilidad con puerilidad, y recomendar a adolescentes y adultos lecturas cuyo léxico, por lo infantil, resulta totalmente inadecuado o de valor práctico cuestionable.

Los ejemplos propuestos bastan para apuntar la fecundidad que para editores, autores y usuarios tiene el empleo de las escalas de evaluación, y la extrañeza de que nos pasemos intrépidamente sin ellas. Aquí, como en tantos sectores de la ciencia humana, perfección equivale a complicación. Lo importante es que nuestros alumnos tengan en sus manos buenos libros. Sea luego delicada responsabilidad del Maestro hacerlos utilizar con el máximo beneficio, cuestión que requiere más extenso comentario.

BIBLIOGRAFIA

- Bureau International d'Education-Unesco: *Les-Manuels de l'Enseignement primaire*. Geneve-Paris, 1959, 248 pp.
- DURE, WILLIAM K.: *The Use of Arithmetic Workbooks in relation to Mental Abilities and Selected Achievement Levels*. Journ. of Educ. Res., LI, April 1958, 561-71.
- FREYBERG, P. S.: *The Effectiveness of Note-Taking*, Education for Teaching. London, 39, Febr. 1956, 17-24.
- JAROLIMECK (JOHN) y FOSTER (CLIFFORD, D.): *Quantitative Concepts in Fifth-Grade Social-Studies Textbooks*. Elem. Sch. Journ., May, 1959, 437-42.
- LORENZO, EMILIO: *Libros de Texto y selección de vocabulario*. Rev. de Educ., XX, 59. Madrid, Marzo, 1957, 69-72.
- MAILLO, (ADOLFO) y otros: *Libros de texto de España*. Rev. de Educ. 1X, 26. Madrid, Diciembre, 1954, 197-214.
- PLANCHARD, EMILE: *Problemas actuais de Pedagogia*. Coimbra-Editora, 1942, 100 pp.
- RUDISILL, MABEL: *Children's Preferences for Color versus Other Qualities in Illustrations*. Elem. Sch. Journ., LII, 8, April 1952, 444-51.
- UNESCO: *Normas para la evaluación de libros de lectura para la escuela elemental*. Cons. Sup. de Enza. de Puerto Rico. Paris, abril, 1950, 23 pp. (transcrito en la revista Bordón, VII, 50, febrero, 105-19).



LOS FICHEROS DOCUMENTALES EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO ESCOLAR

por MARÍA RAQUEL PAYA IBARS

No se concibe una escuela sin biblioteca y cuesta mucho pensar en una escuela sin archivo documental. Este último ofrece, entre otras, las siguientes ventajas:

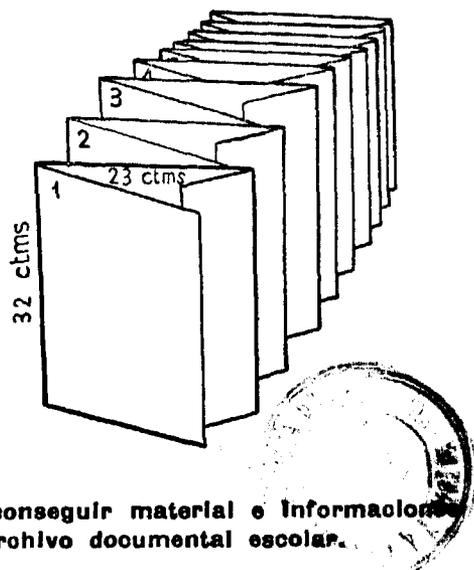
- es más económico. Ya que el material básico puede no costar nada: recortes de prensa, postales, fotos, ilustraciones de propaganda, copias de frases, párrafos o temas, dibujos e ilustraciones recortadas o copiadas, objetos, etc. Un archivo puede hacerse como las colecciones se hacen: recogiendo lo que se desperdicia y encontrando en ello lo que hay de aprovechable.
- es más funcional y puede estar más actualizado. El libro se escribe, imprime y cierra en un momento determinado y queda en él congelado el contenido y la forma. En los textos literarios su valor no disminuye, pero en los científicos, en las informaciones de actualidad, en los libros de Historia, Geografía y Física, este finalizar en un momento definido hace que envejecan rápidamente. El archivo queda siempre abierto. Abierto para cada materia y aún para cada tema y siempre podemos añadir en él una ficha, una nota, un recorte que nos sirva de constatación de aquello que de otro modo se nos queda vagamente en el recuerdo, sin posibilidad de actualizarlo en la preparación próxima de las lecciones y, desde luego, nunca asequible a los propios niños para un trabajo dirigido.
- es más educativo. No todos los niños podrán tener una gran biblioteca—aunque no estaría mal que la escuela se esforzase más en inculcar la manía de comprar libros sustituyendo a los “tebeos”—, pero sí todos los niños pueden iniciar su archivo documental, recogiendo y clasificando el material informativo disperso y desperdigado.

Ofrece, en cambio, el archivo o fichero documental una dificultad de división y ordenación sistemática extraordinaria. Tanta dificultad encierra haber leído algo “no sabemos dónde” y tener conocimientos confusos, cuanto haber recortado o tomado nota de algo que no sabemos dónde encontrar. Tanto los investigadores como los docentes—aunque voy a referirme solamente a estos últimos—echan de menos tener al alcance el material gráfico y documental que ilustre su exposición y haga más perfecta la preparación próxima del tema y más eficiente el trabajo escolar que en ella se base.

Por otra parte, la *organización científica del trabajo* es hoy una rama de las ciencias aplicadas de gran importancia por haberse comprobado ser sumamente rentable. Esto la han puesto de manifiesto primeramente la industria y el comercio, hasta el extremo de que ya existen equipos móviles de expertos que ofrecen sus servicios para la organización científica del trabajo a cualquier entidad pública o privada que los requiera.

Esta organización científica del trabajo exige una dedicación total o parcial y consciente a un estudio previo de problemas y soluciones empleando un tiempo aparentemente perdido. A la larga, la pérdida inicial es extraordinariamente válida, porque rinde a pleno uso y convierte en funcional el tiempo, el espacio y los instrumentos de trabajo.

Archivar, como coleccionar, es algo que en la escuela y en la vida social se hace empezando un día y siguiendo poco a poco, sin prisas, pero sin desalientos. Lo urgente en el que dirige la colección o el archivo es *tener un esquema de clasificación previo*, para que lo clasificado sea permanente y para que en cada capítulo o tema se pueda añadir lo que se quiera sin perturbar lo ya ordenado. Es decir, el archivo debe quedar dinámicamente abierto a incrementos de series, y aun dentro de cada tema, a ampliaciones y correcciones.



Cómo conseguir material e informaciones para un archivo documental escolar.

Tenemos varios medios que no se excluyen unos a otros, sino que se completan, debidamente coordinados, viniendo a añadirle variedad. He aquí algunos:

- a) pedir a los niños *recortes de prensa* haciendo constar periódico y fecha en que fue publicado—, revistas y prensa retrasada de fecha y que ya no son de valor en el hogar, anuncios profesionales—muy frecuentes éstos entre profesionales de medicina y farmacia—, libros que no tienen interés para sus casas, notas de los radiales que toman los niños por su cuenta y que verificadas pueden pasar como material informativo, postales, fotografías, calendarios, cartulinas, etc.
- b) *tomar copia* de artículos, párrafos de libros, composiciones poéticas en prosa o en verso, diagramas, gráficos, mapas, croquis, frases típicas, datos estadísticos sobre producciones, movimientos demográficos, obtención de materias primas, distribución de hombres y riquezas sobre la tierra, viajes interplanetarios. Datos éstos que aparecen dispersos como noticias en la prensa diaria y que son una preciosa fuente para un hacer escolar vitalizado, socializado y actual. Con frecuencia no poseemos ni podemos recortar las fuentes de información, pero nos es asequible el llegarnos a ella para copiarla e ir la situando en el lugar correspondiente de nuestro archivo. El trabajo de orientación recae sobre el Maestro totalmente, pero el trabajo material y el consiguiente enriquecimiento pesará fructíferamente sobre los niños. A estos trabajos pueden

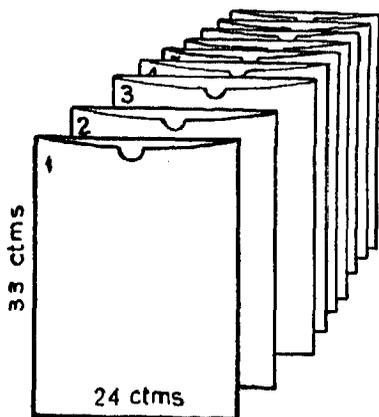
dedicarse esas horas complementarias—dedicadas a los malditos y rutinarios trabajos en casa—y es fácil conseguir en ellas entusiástica cooperación de niños y aun de familias. De este modo se cumple la finalidad primaria del trabajo escolar: que a él se dedique la capacidad individual de manera no forzada, con todo el ingenio, con toda la originalidad y el sentido de creación de que es capaz cada uno.

e) *trabajo por equipo*. En esto como en todo y cada día más un ser humano sólo puede muy poco. Con los demás, aunque sólo sea con su presencia catalizadora, podemos muchas cosas. La escuela puede conseguir, cuando la allenta un verdadero Maestro, una información completa sobre alguno o algunos temas escolares siempre que los ofrezca a los niños como proyecto socializado, como realización monográfica de un grupo o del aula entera. Así, poco a poco, se pueden tener desarrollos de unidades temáticas que siempre pueden perfeccionarse, ilustrarse, completarse.

Pueden llegar a encontrarse cien medios más. Lo importante es encontrar una forma de exposición correcta, fácilmente comprensible y funcional, a fin de que estos trabajos sean la parte más solicitada de la biblioteca, y de que en ellos se pueda hacer un trabajo dirigido, de tal modo que cada niño que los utilice y que cada generación escolar los ofrezca enriquecidos a las que le sigan.

Cómo preparar materialmente el archivo.

Hasta ahora no hemos gastado dinero. Ha sido información gratuita. Ahora sí que es preciso invertir algo. Al menos, papel y engrudo. Sobre hojas del mismo tamaño—conviene holandesa o folio, ya que la cuartilla es demasiado pequeña—se van situando los recortes, ilustraciones, trabajos manuscritos o mecanografiados. Cuando el archivo se inicia puede elegirse papel de forrar libros de uno o varios colores y hacer con él carpetillas—doble tamaño que el elegido—, dentro de las cuales se van recogiendo las informaciones que responden al mismo tema. Cuan-



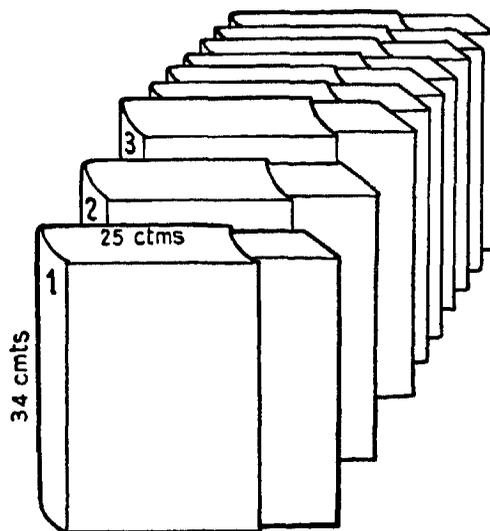
do el archivo haya crecido, conviene hacer con ellas sobres cerrados, fijando los bordes de las carpetas con cinta de papel engomado de colores similar al de cada carpeta o distinto, y hacer en una de las tapas una muesca—uñero—que permita utilizar fácilmente, sin desparramarlo, el material que contenga.

Como es natural, la capacidad estética del maestro, la pulcritud de los que lo hacen y los que lo manejan, tiene un gran valor. Como esto sucede en todos los órdenes de la vida y bueno es que la escuela lo valore.

Cuando se consigue una serie de temas corres-

pondientes a una materia determinada, pueden reunirse en una carpeta más sólida y de fácil manejo, en una caja-libro, en una caja corriente embellecida con papel vistoso pegado a sus caras, que a la vez ayude a distinguirla por el colorido.

Al principio todo pobre y pequeño, mas poco a poco todo ello cada vez más perfecto, más hermoso, más incitante a esa curiosidad de los niños—madre



de toda ciencia—que, a veces, la escuela mata con sus sistemas librescos y distanciados de la vida.

En un estante asequible y al alcance de los niños se debe tener este material. Los niños pueden acudir a él en los espacios de tiempo libre para trabajos optativos, cuando hay visitas, en los momentos en que la escuela sea un hogar de puertas abiertas donde se pasen las horas de ocio sin gamberrismo y no sólo las disciplinadas horas de trabajo.

Cómo clasificar el material del fichero o archivo documental.

Definir y dividir—clasificar—es una de las dificultades mayores de la ciencia.

El procedimiento para la clasificación de documentos e informaciones en el mundo actual, común a la ciencia y a la técnica, es la llamada *Clasificación decimal universal*. Si el sistema de numeración decimal ha permitido a los hombres expresar todas las cantidades y le vemos prolongarse perfecto hasta abarcar el casi infinito, ¿nos sería posible encontrar un sistema que permitiese tener archivado nuestro material informativo con esta perfección? Así discurría Melvil Dewey, director de la biblioteca del Amherst College (Estados Unidos), allá cuando comenzaba el último cuarto del siglo pasado. Y así su sistema de Clasificación Decimal fue utilizado en su biblioteca en 1873 y le valió el grado de doctor dos años más tarde.

Se calcula que en el mundo ven anualmente la luz pública unos 200.000 libros y unos 750.000 artículos de revista, lo que forma una progresión aritmética considerable, que permite ser utilizables en los 100.000 subdivisiones con que hoy cuenta la clasificación.

El hecho de que esta clasificación sea numérica, permite que pueda ser utilizada por los hombres de

cualquier idioma: los números son comunes a todos los hombres civilizados.

No pretendemos en este artículo de revista dar un conocimiento completo de este sistema de clasificación que utilizan hoy prácticamente todos los centros documentales del mundo, pero sí deseamos poner a los niños, a través de sus maestros, en contacto con el método que permite utilizar las fuentes de información en todo el mundo civilizado. Para el estudio detenido puede consultarse una obra editada por el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, en edición abreviada española, de la "Clasificación Decimal Universal" (Madrid, 1953, C. S. I. C.)

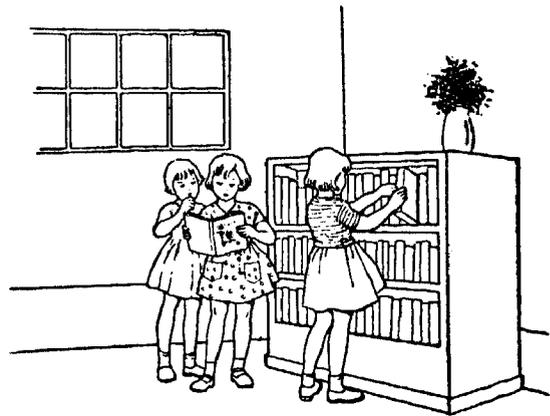
ESQUEMA DE LAS DIVISIONES PRINCIPALES PARA SER UTILIZADAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

0. *Generalidades*.—Aquí están las enciclopedias, diccionarios, catálogos, periódicos, diarios, revistas. Obras que se ocupan del saber no dividido.
1. *Filosofía*, Psicología, Lógica, Ética y las distintas subclasificaciones de estas ciencias.
2. *Religión*, Teología. Dentro de este número la Santa Biblia lleva el número 22, la Iglesia Cristiana el 26, la Historia de la Iglesia Cristiana el 27. Pero el hecho de empezar por 2 ya nos dice que es una obra de religión.
3. *Ciencias sociales*: Sociología, Derecho, Legislación. El 37 es educación, y dentro de él todas las clasificaciones necesarias para abarcar totalmente las ramas de la Ciencia de la Educación.
4. *Filología*, Lenguaje y diversas lenguas.
5. *Ciencias puras*: Así, 51, Matemáticas; 52, Astronomía; 53, Física; 54, Química; 55, Geología; 56, Paleontología; 57, Biología; 58, Botánica; 59, Zoología.
6. *Ciencias aplicadas*: 61, Medicina; 62, Ingeniería; 63, Agricultura; 64, Economía doméstica; 65, Comercio, comunicaciones y transportes; 66, Química Industrial; 67, Industrias varias y manufacturas; 68, Profesiones y oficios; 69, Industrias de la construcción.
7. *Bellas Artes*: Artes aplicadas, diversiones, recreos y deportes. 71, Urbanización, Arquitectura de jardines y paisajes; 72, Arquitectura; 73, Escultura; 74, Dibujo, decoración. Arte Industrial; 75, Pintura; 76, Grabado, estampas; 77, Fotografía; 78, Música; 79, Diversiones, juegos y deportes.
8. *Literatura*.
9. *Geografía, Biografía, Historia*: 91, Geografía. Relatos de viajes; 92, Biografías; 93, Historia en general e historia antigua; 94, Historia Moderna, Historia de

Europa; 95, Historia de Asia; 96, Historia de África; 97, Historia de América del Norte; 98, Historia de América del Sur; 99, Historia de Oceanía, Siberia y Regiones Polares.

Conclusión.

El haber expuesto, a título de iniciación, en la Clasificación Decimal Universal lo que antecede con tantas limitaciones de espacio, aspira a ser una llamada a la ordenación del archivo y de la biblioteca escolar, que permita ser utilizado directamente por los niños. Imaginamos el ingenio del maestro asociando un color a cada uno de los dígitos de la primera clasificación apuntada. Por ejemplo, rojo al 5,



verde al 6, azul al 7, amarillo al 8, lo que les permite saber qué libros son de ciencias puras, de ciencias aplicadas, de artes plásticas, de artes literarias. Y dentro de ellos pueden fácilmente encontrar el libro o tema preciso de la materia sin gran esfuerzo, ya que el sistema es común a la biblioteca y al archivo o fichero documental, ya que las carpetas o sobres del archivo documental llevarían la misma numeración y color.

Creemos firmemente que esta sistemática mejoraría la escuela, despertaría el interés en los niños y sería como una mancha contagiosa que llevaría libros y documentos clasificados a sus hogares para entretenimiento y solaz de los mayores y para perfeccionamiento de todos.

LAS PROMOCIONES ESCOLARES

por ROSA MARIN CABRERO

En Organización Escolar se entiende por promoción la acción y el efecto de pasar los alumnos de un grado o sección a otro grado o sección—según se trate de Graduadas o Unitarias—dentro de la misma Escuela y con el fin de que avancen en la tarea de su perfeccionamiento. También se habla de *promoción* de Maestros, cuando se establece que éstos cambien de grado con sus alumnos, aunque, en rigor, el término no convenga al hecho, y aunque para designarlo tenemos el más adecuado de *rotación*. Y, como de fijar el sentido de la palabra se trata, bueno será que, desde ahora, señalemos la irreductibilidad entre las expresiones *promoción* y *retroceso* y aprovechemos la oportunidad para sentar que no admitimos este último.

Por tanto pasamos a estudiar la promoción de los escolares entendida únicamente como paso hacia adelante. Y, por lo ligado que está este hecho con el de la rotación de los Maestros, también nos ocuparemos de ella. Pensamos dedicar, por último, algún espacio al problema de la promoción dentro de cada grado o sección.

Hay diferentes formas de entender y resolver el problema de las promociones. Obedecen a la importancia y el sentido que cobran, en pedagogos y educadores, las exigencias de la personalidad del alum-

no, la uniformidad del nivel cultural o la posibilidad de armonía entre ambas.

Unos temen por el apocamiento del chico que "no pasa" con su clase y piden una promoción anual, necesaria y colectiva, tomando como norma la edad o, tal vez más, la escolaridad, prescindiendo de la heterogeneidad que en cuanto al saber pueda darse. Otros, buscando la homogeneidad, estiman que es el nivel de conocimientos el que tiene que abrir paso y poner tope. Determinado el nivel correspondiente a un grado o sección, el que llegue a él que *pase* y el que no que "repita" hasta que lo consiga. Otros, preocupados porque no dejen de lograrse todas las posibilidades de los mejor dotados, quieren que lleven éstos un ritmo de promoción superior al normal: "su" ritmo. Hay quienes están conformes con la promoción anual si el maestro acompaña a sus alumnos en el "paso"; pero si esto no ocurre, piden por lo menos la bianual de escolares. Los que juzgan que es preferible que el chico cambie, aunque sea cada ocho días, antes que esté uno solo donde no le corresponde, defienden la legitimidad del retroceso como la del avance, al mismo tiempo que el paso de grado o sección en cualquier época del curso. Quienes se preocupan por los problemas que surgen de un trato frecuente entre los escolares de distinto grado de madurez humana, se pronuncian en el sentido de salvar la uniformidad de edad hasta donde sea posible, sobre todo en relación con adolescentes y no adolescentes. Y así no vacilan en *detener*, en determinados momentos, a los chicos *listos* y *promover*, en determinados otros, a los *torpes*.

No vamos a tomar postura crítica ante ninguna de estas posiciones. Vamos a exponer, primero, y a razonar, después, nuestra solución para dos casos concretos: uno, de Escuela Graduada, y otro, de Escuela Unitaria.

LA PROMOCION EN LA ESCUELA GRADUADA

De hecho, la promoción tiene que estar en función de la graduación de la Escuela y de la clasificación de los escolares y, por estarlo éstas, de los Cuestionarios o Programas que *realmente* se sigan.

Pensemos en una Escuela Graduada de seis grados que se denominan: Primero Elemental; Segundo Elemental; Tercero Elemental; Cuarto Elemental; Perfeccionamiento e Iniciación Profesional. Fundamentalmente, los niños que los integran tienen la edad que se señala en la Ley vigente de Educación Primaria para esos periodos y la graduación, evidentemente, es lineal.

Suponemos que se siguen, realmente, los Cuestionarios Nacionales adaptados a esta graduación, con la particularidad de que en la clase correspondiente al período de Perfeccionamiento, el programa básico es un repaso a fondo del Período Elemental como preparación colectiva para el paso a la Enseñanza Media, la hayan de realizar o no. Y en la de Iniciación Profesional el programa hace *hincapié* en lo preceptuado en los Cuestionarios de la Inspección Provincial en orden a la obtención del Certificado de Estudios Primarios, extendiéndose por los propios del período en la medida de lo posible.

Para todos los años correspondientes al *Período Elemental aconsejamos la promoción anual* de todos los alumnos que logran el nivel general de la clase en materias instrumentales, especialmente en lectura mecánica, ortografía y cálculo. Los que no lleguen a él, y se presume que tampoco podrán alcanzarlo en el primer trimestre del nuevo Curso, deben repetir. Las excepciones vendrán dadas por los alumnos de más edad, que planteen problemas

de convivencia, quienes serán promovidos; es decir, chicos que tengan, o pasen, los diez años, que por su nivel cultural debieran estar en alguno de los cursos del período Elemental y su presencia en ellos fuera perturbadora.

No pasarán a la clase de Perfeccionamiento—repetiendo, por tanto, 4.º Elemental—aquellos alumnos que, aunque sean aventajados, no cumplan los diez años antes del mes de febrero del nuevo curso.

Para ser promovidos a la clase de Iniciación Profesional será necesario: Tener doce años o cumplirlos antes del mes de febrero del nuevo curso, y el nivel de conocimientos exigible en las materias instrumentales de acuerdo con los Cuestionarios. Si se estima que la permanencia en grados inferiores de niños que ya tienen, o vayan a cumplir, los doce años es perjudicial para ellos o para sus compañeros, deberán ser promovidos, aunque no hayan alcanzado el nivel de adquisiciones correspondiente al grado. Los que no lleguen a la edad señalada, aunque *sepan* mucho, deberán *repetir*.

En relación con los Maestros de Sección, estimamos que deben ser fijos los que desempeñen las secciones del Primer Ciclo Elemental, y el de Iniciación Profesional, rotando en los grados intermedios.

¿En qué momento deberán llevarse a cabo las promociones? Nominalmente, al terminar el curso, para hacerlas efectivas al comienzo del siguiente. Es decir, que después de los exámenes del trimestre último, maestros y alumnos sepan en qué grado o sección han de estar al comienzo del próximo.

LA PROMOCION EN LA ESCUELA UNITARIA

Suponemos que la graduación está establecida en esta forma:

1.ª Sección: 6 y 7 años: Primer Ciclo elemental.

2.ª Sección: 8, 9 y 10 años: 2.º ciclo elemental y 1.º de Perfeccionamiento que implica el repaso de las materias del período elemental.

3.ª Sección: De 11 años en adelante con la urgencia de lograr el Certificado de Estudios Primarios.

Funciona, durante el primer trimestre una sección preparatoria, integrada por los alumnos analfabetos de nuevo ingreso.

Forma de promoción aconsejable:

Promoción de sección al terminar el curso—aquí no importa que la nominal y la efectiva coincidan—de acuerdo con la edad, si el escolar es capaz de seguir al grupo, aunque sólo sea en una de las técnicas instrumentales: la escritura.

Si, teniendo la edad requerida para "el paso", el nivel de conocimientos no lo permite, promoverlo dentro de la sección, de suerte que su sitio *base* esté lo más cerca posible de los escolares de su edad.

Si un escolar con el nivel cultural requerido no tiene la edad correspondiente, promoverlo; pero cuidando de que su sitio *base* esté próximo a los de su edad.

La promoción parcial, es decir, referida a una o varias de las materias del programa, puede hacerse, individualmente, en el momento que se juzgue conveniente, o mejor dicho, en cuanto sea posible, sin que por ello la colocación fundamental varíe.

Pocas líneas acerca de la promoción dentro de una misma sección o grado. Es decir, sobre el problema de los puestos. Tendremos puestos ordinales, ¿sí o no?

Nos pronunciamos por el sí; pero por un sí de gran movilidad como consecuencia del cambio de cri-

terio para la ordenación. Un día, cualquiera, el criterio puede ser la redacción; la recitación, otro; la lectura, un **tereero**; el dibujo, un cuarto; cualquier actividad de tipo manual, un quinto; el aseo, el orden, la amabilidad..., un enésimo.

ALGUNOS DE LOS "PORQUES" DE ESTOS CONSEJOS

1. Queremos puestos, cambiando los criterios, para que todos sientan el estímulo de poder llegar a ser los primeros en lo "suyo", conjugando así la emulación sana con la formación y robustecimiento de la personalidad.

2. Hacemos centro en la edad sobre la capacidad intelectual, porque es la edad la que ordinariamente da la madurez. El chico listo que repite "por joven" no pierde, se hace más "apto" ahondando. Ahondando y pudiendo ayudar—*servir*—a la clase, al maestro, a los compañeros. Servir, misión a la que está llamado por más capaz.

3. El nivel requerido lo centramos en las materias instrumentales, y de ellas, en la parte mecánica, porque en su virtud es posible la homogeneidad necesaria para la economía del tiempo en el trabajo director del mismo, y porque dado que, en la enseñanza, el maestro nunca se ciñe a la de la parte mecánica, son la forma de expresión más fácil, y siempre necesaria, de apreciar.

4. Postulamos maestros fijos en el Primer Ciclo elemental por tres razones: 1.° Estos grados requieren una especialización semejante a los de párvulos. 2.° Con la homogeneidad en los cimientos se fundamenta la homogeneidad de la escuela consigo misma. 3.° Es demasiado violento el "paso" de un maestro del último o penúltimo grado al primero cuando

ha terminado un ciclo de rotación. Por razones análogas queremos maestros fijos en el último grado de la escuela: 1.° El trato de los adolescentes exige también una especialización. 2.° El hecho, que se da, aun en escuelas de más de seis grados, de repetir curso, por estancamiento, al llegar a este último, requiere un dominio singular de la situación.

Queremos rotación de maestros en los grados intermedios para asegurar la continuidad de la tarea con los alumnos, aun haciéndonos cargo de que toda la clase no gozará de este beneficio.

5. No admitimos la promoción, necesaria, anual, porque necesariamente no se promociona en la vida en ninguna dirección. Y porque creemos en el tacto del maestro, de nuestros maestros. Un tacto fruto de su preparación, desde luego; pero, sobre todo, de su entrega a los alumnos. Ello es lo que hace prácticamente imposible los complejos que algunos temen, porque cuando surgen son principal, y casi exclusivamente, debidos a la dirección de "mercenarios", no de pastores propios.

6. Fijamos el mes de febrero como punto de referencia para la edad, por seguir la norma ya establecida, oficialmente, al tratar de fijar la de los que pueden optar al Certificado de Estudios Primarios.

Estos dos tipos de escuela, ni son únicos ni pretendemos presentarlos como prototipos, ya se comprende. Responden a una realidad, eso sí. Extenderlos al estudio de otros hubiera hecho este artículo demasiado largo. Por esto mismo hemos procurado reducir la explicación de los "porqués".

BIBLIOGRAFIA

1. ANDRÉS MUÑOZ, CORONACIÓN: *La clasificación de los Escuelas*. B. A. E.
2. FREEMAN: *Pedagogía Científica*. Losada.
3. COOK WALTER, W.: *Grouping and Promotion*. Cuadernos de la Universidad de Chicago.

COMUNIDAD ESCOLAR Y DISCIPLINA

por ADOLFO MAILLO

El tema de la disciplina escolar, lo mismo que el de la disciplina en cualquier grupo humano, es tan viejo como el mundo. Acaso sea, por ello, una audacia excesiva intentar decir algo nuevo en cuestión tan traída y llevada en todos los manuales de Pedagogía.

No obstante, estimamos que es posible considerar los problemas que plantea la disciplina escolar, a una nueva luz, a consecuencia de los enriquecimientos que la doctrina pedagógica ha recibido en los últimos años procedentes del campo sociológico.

Análisis del planteamiento tradicional.

El problema de la disciplina, clave de la existencia y permanencia de todo grupo humano, se traduce esencialmente en el problema de la convivencia, es decir, en determinar con claridad el *status* social que corresponde a quien ejerce el mando (jefe) y el privativo de los que obedecen (súbditos, en nuestro caso, alumnos).

Maestros y alumnos constituyen los *elementos humanos* del grupo o comunidad que es la escuela.

Estos elementos se relacionan entre sí mediante un sistema de acciones y "pasiones", esto es, acciones padecidas o recibidas, que integran la trama de los *elementos funcionales* regulados de la escuela (un reglamento o sistema de normas que preside el desenvolvimiento de las tareas y prescriben los deberes que cada cual debe cumplir). Ese reglamento puede ser explícito e incluso haberse publicado, o permanecer implícito en la conciencia del jefe o Maestro, que, con frecuencia, es su único legislador, custodio y ejecutor.

Los elementos funcionales originan "actitudes", que son *elementos psicológicos* de los que dependen, en última instancia, las acciones de los niños, tanto las que se inscriben en las pautas aconsejadas o permitidas por las normas, como las que desbordan su marco y han de ser evitadas en el futuro mediante castigos.

Finalmente, el conjunto de prescripciones que regulan la vida del grupo, derivan su eficacia de determinados valores (justicia y lealtad, fe y caridad), que constituyen los *elementos axiológicos* de la disciplina.

He aquí sistematizados en un cuadro los citados elementos:

<i>Elementos de la disciplina</i>	<i>humanos</i>	}	jefe (maestro)
			súbditos (alumnos)
	<i>funcionales</i>	}	reglamento o conjunto de normas
			sistema de sanciones } castigos premios
<i>psicológicos</i>	(actitudes)	}	rebeldía
			sumisión
			colaboración
			disidencia, etcétera.
<i>axiológicos</i>	(valores)	}	justicia
			lealtad
			fe
			caridad

El planteamiento actual.

No hace falta que explanemos la manera de actuar y combinarse los elementos del cuadro anterior en el sistema de disciplina que podemos denominar tradicional, ya que se trata de algo suficientemente conocido por todos.

El planteamiento moderno del problema de la disciplina contiene los mismos elementos estructurales consignados en el cuadro anterior; lo que varía considerablemente es el sistema de referencias mutuas que los unen entre sí, lo que equivale a decir que cambia por completo la perspectiva en que son considerados, el papel de cada uno y, sobre todo, las actitudes derivadas del nivel que en cada momento alcanza en los alumnos el proceso de socialización.

Porque la nueva visión del problema de la disciplina radica en que, mientras el enfoque tradicional aspiraba a "conformar" la voluntad de los miembros del grupo sometiendo a la del jefe, el objetivo actual consiste esencialmente en conducir las actitudes sociales del niño, en un proceso cuidadoso de maduración consciente, hacia niveles cada vez más elevados de integración al grupo del que forman parte.

Datos para el nuevo planteamiento han ido aportando los progresos que la Psicología y la Sociología han realizado en los últimos cincuenta años.

a) Por lo que a la primera respecta, desde los ya lejanos días en que Beccaria sostuvo la necesidad de individualizar las penas, viene progresando una especie de mala conciencia ante la aplicación de idénticos castigos a seres humanos dotados de capacidades intelectuales, afectivas y volitivas diferentes.

Desde el campo de la Sociología y la Filosofía social, las reflexiones de Ginsberg sobre el progreso moral de la humanidad señalaron el carác-

ter restringido, "local", que tenían antaño las morales históricas. Así, el "dar a cada uno lo suyo", que constituye la esencia de la justicia, solía cumplirse otorgando a cada cual lo que señalaba su *status*. (Pensemos en la consideración que gozaban los esclavos y los extranjeros *bárbaros* en la Grecia clásica.)

En el terreno de la psicología infantil, sabido es que Claparède proclamó la necesidad de construir una "escuela a la medida", en el sentido de que es necesario acomodar las exigencias intelectuales y, por extensión, las éticas, a las posibilidades de cada niño.

b) Las aportaciones decisivas, no obstante, proceden del estudio atento de la estructura y dinámica de los grupos humanos. En primer lugar, se ha visto que todo grupo está constituido por el jefe y los súbditos (en nuestro caso, por el Maestro y sus alumnos), sin que le sea lícito segregarse a aquél, que solía situarse antes en una especie de olimpo sociológico, desde el que miraba con aire de lejana superioridad a sus alumnos. La doctrina sociológica de los "papeles" sociales, ha demostrado que jefe y súbditos son igualmente necesarios y se implican y exigen recíprocamente desde el punto de vista funcional, pero *no se vinculan* con carácter inmodificable.

La comunidad escolar, dirigida por el Maestro, posee una estructura determinada, en la que se dan varios subgrupos, cada uno con una subestructura característica, así como niños rechazados y marginales, aceptados, preferidos y "estrellas". El problema radical de la disciplina consiste en conocer a fondo, primero, y hacer todo lo posible porque concuerden, después, la textura y los dinamismos espontáneos de la comunidad escolar, con los objetivos, propósitos y normas que integran la disciplina, en cuanto sistema de medios educativos personalizadores y, por ello mismo, socializadores.

c) Se viene sosteniendo, por efecto de la influencia contaminadora de la experiencia y la reflexión políticas sobre la reflexión y la experiencia pedagógicas, que el sentido del cambio que reclama la disciplina escolar, consiste en sustituir la de carácter autoritario y despótico por la de índole "popular" y "democrática". Carecemos de espacio para explicar nuestro punto de vista. Bástenos con decir que, a nuestro juicio, el problema se encuentra en un territorio psicológico mucho más profundo que aquél donde sitúa sus raíces la problemática jurídica y funcional de la "polis", con sus arrastres antiguos y sus aspiraciones actuales.

Se trata, en el plano pedagógico, de que la maduración social del niño se consiga del modo más perfecto posible, al par que se alcanzan las metas morales tradicionales del autodomínio y el señorío de sí mismo, en íntima relación con el autocontrol del grupo a que se pertenece.

No podemos extendernos en explicar estos interesantes extremos. Digamos solamente que, para conseguir estos objetivos, es necesario:

1.º Que el niño conozca, con la intensidad que piden sus posibilidades de todo orden en cada momento de su desarrollo, tanto la norma funcional

que preside la realización del trabajo escolar, como la norma moral que rige la convivencia del grupo. Sólo así insertará lúcidamente, significativamente, humanamente su trabajo y sus acciones en el conjunto de las tareas de la escuela y en el cosmos ético constituido por el mundo de valores que inspiran la convivencia en la comunidad escolar.

2.° La segunda fase consistirá en hacer que el niño *sienta y ame* las normas, faena erizada de dificultades cuando se trata de niños con escaso sentido moral, ya por efectos de una herencia tarada, ya por obra de un ambiente familiar rudo y primitivo. Tales casos son, por fortuna, excepcionales, ya que lo normal es que el niño esté bien dispuesto a acoger la norma cuando se le hace ver que conduce a su mejoramiento y al progreso del todo escolar, cuyo sentido y valor es imprescindible hacerle conocer y amar.

3.° El punto-clave consistirá en dar a conocer el sistema de sanciones (premios y castigos), no como una lección más, sino como una serie de *consecuencias lógicas y morales* de las acciones de los alumnos. Sólo cuando la norma es "interiorizada" y se hace plenamente consciente el riesgo que al vulnerarla se corre, podemos decir que la disciplina obedece a los dictados de la psicología y de la moral. Lo otro es "domesticación".

4.° El autoconocimiento que el niño deduce de la adecuación o inadecuación de cada uno de sus actos con relación a las normas que dirigen la vida escolar y constituyen su atmósfera, por una parte le lleva a la humildad, al verse tributario del mundo de valores que dan sentido a la existencia, mientras por otra, sitúan su esfuerzo congruente en el conjunto de propósitos y trabajos que animan a la comunidad escolar. De esta manera, su nivel de integración social crece de un modo constante y, relativamente pronto (hacia los diez años, por término medio), es capaz de colaborar activamente en la vida moral de la escuela, sintiéndose parte viva de ella y no un mero apéndice sometido.

Conclusiones esenciales.

Si hubiéramos de esquematizar las deducciones más importantes en el viraje de la disciplina tradicional a la de cariz sociológico, las resumiríamos así:

a) El Maestro no es un elemento que dirige la comunidad escolar "desde fuera", sino que es parte integrante de ella. Esto quiere decir que ha de sentirse vinculado al grupo que constituyen sus alumnos, y responsable del giro que adopten la disciplina y la vida comunitaria.

Esto aumenta las exigencias que debe formularse a sí mismo, y con motivo mayor si pensamos en que el Maestro tiene autoridad, si llena su misión específica de jefe y modelo, no por lo que *sabe*, menos aún por lo que *finje*, sino por lo que *es*.

b) El trabajo concertado y armonioso de la escuela, en actividades concordantes con las posibilidades y necesidades de los distintos subgrupos de alumnos, es la primera condición de la

disciplina. Por consiguiente, la redacción del programa y la confección del horario son partes integrantes de la disciplina de la escuela.

c) Frente al carácter mecánico y "exterior" de la relación tradicional entre Maestro y alumnos, la nueva disciplina exige que dicha relación sea siempre directa, respetuosa y confiada. El Maestro debe saber que es mucho más respetable cuando respeta la integridad y personalidad del niño que cuando él "se hace respetar". Por otra parte, no se hace respetar el que quiere, sino el que puede.

En cuanto a la confianza como inspiradora de las relaciones recíprocas entre Maestro y alumnos, ella es una siembra de lealtad, mientras la desconfianza y el recelo generan siempre recelo y desconfianza, cánceres de la lealtad mutua, que es fundamento de las comunidades.

d) El Maestro *explicará, aplicará e implicará* en cada acto del niño las normas comunitarias "aceptadas" por él, con lo que logrará vincularlo al cosmos axiológico que da sentido a la vida de la comunidad escolar, en el que el niño se integrará tanto mejor cuanto con mayor intensidad *comprenda y viva* las normas que rigen la vida de la escuela. Sólo podrá conseguir esto cuando el alumno sea *partícipe activo* en la elaboración, aplicación y comentario de normas cuya responsabilidad le incumbe ineludiblemente.

e) La disciplina escolar combatirá sin desmayo las tendencias despóticas y crueles de algunos niños, que, al actuar sobre los demás, sometiéndolos a su capricho, impiden su normal maduración volitiva, ética y social, ya que no hay enemigo más temible de la autonomía moral de cada conciencia que la dependencia servil de la voluntad de otro.

La protección de los débiles, el estímulo de los tímidos y el encaje de los actos de cada niño, con su asentimiento dentro del sistema de normas de la disciplina escolar, constituyen misiones esenciales del Maestro.

No sólo el trabajo escolar y su vigilancia, sino la discreta presencia y aún la plena participación en los juegos infantiles durante los recreos, serán otras tantas ocasiones que el Maestro aproveche para conseguir la readaptación y maduración social de los niños retraídos y marginales.

f) Así como la ausencia de normas desemboca en la anarquía, polo opuesto a la disciplina, de modo semejante una regulación minuciosa de todos los detalles de la vida escolar sofoca las energías infantiles y encierra la autodeterminación del niño en una cárcel de prescripciones, casi siempre de efectos contraproducentes. No olvidemos que "toda harrera invita a ser saltada" y que no son las peores naturalezas las de aquellos niños que disfrutaban saltándolas.

g) Uno de los objetivos centrales de la disciplina consistirá en despertar en el niño sentimientos y actitudes de cooperación y colaboración, así como combatir en él las tendencias a la competición, la envidia y la rivalidad. El trabajo por equipos y los ejercicios de conversación y

deliberación constituyen recursos preciosos para una "educación de la coparticipación", de la máxima importancia pedagógica y patriótica.

A) El "suum cuique", que sirve de pauta y modelo a la justicia, alma de las comunidades, pide que el Maestro tenga en cuenta siempre las posibilidades de cada niño, midiéndolo, como dice el Evangelio, con su propia medida. La coordinación de esta exigencia con la justificada aspiración a una igualdad de trato para todos, es uno de los puntos más importantes y más difíciles de la disciplina.

i) Conviene evitar las órdenes negativas y

prohibitivas (no moverse, no hacer esto o lo otro, etcétera), sustituyéndolas por órdenes positivas (haz esto, conviene ser así, está bien realizar tal cosa, etc.).

No dar órdenes arbitrarias ni contradictorias. Economizar todo lo posible las órdenes.

j) La medida de la disciplina es la mejor medida de la maduración social de la comunidad escolar. Cuando el Maestro sale un momento fuera de la clase y la escuela marcha sola, sin disturbios ni alteraciones, cual una colmena laboriosa y ordenada, se ha conseguido una comunidad disciplinada.

LA HIGIENE MENTAL EN LA ESCUELA

por el Dr. ADOLFO SERIGO SEGARRA

I. Concepto de salud mental.

Aunque ha pasado mucho tiempo desde que G. W. Beers, padre de la Higiene Mental, inició la lucha con la publicación de su célebre obra *The Mind That found Itself* y la creación en 1908 de la Junta de Higiene Mental de Connecticut (Estados Unidos), los conceptos de Higiene Mental, y mejor Salud Mental, son cada vez de mayor actualidad. Hoy una de las más graves causas de calamidad pública son los trastornos mentales, graves o leves.

Pero la idea que debemos tener de salud mental rebasa, al igual que el concepto de salud física, los límites de una simple definición negativa: la ausencia de enfermedad mental o física, respectivamente. No debemos pensar en salud mental, como la consecuencia de la ausencia de enfermedad mental definida, sino como la posesión de un estado de bienestar físico, mental y social del individuo (definición de la Organización Mundial de la Salud).

Debemos señalar en la definición anterior la importancia que se concede al concepto de unidad psicosomática del individuo, no puede haber un perfecto estado de salud mental si no existe una salud física perfecta y viceversa, así como el concepto de bienestar social, como adaptación del sujeto a su ambiente y que, como puede suponerse, tiene consecuencias sociales, económicas y, por ende, políticas.

II. Influencia de la escuela en la Salud Mental del individuo.

Pero el problema que ahora nos planteamos es: ¿Cómo puede influir la escuela en el futuro equilibrio psíquico del niño? La cristalización de

la personalidad del niño es un largo proceso, que concluye con la madurez del individuo. Son tantos los factores que influyen en esta formación de la personalidad que es difícil abarcarlos de una simple ojeada. Sin embargo, muy esquemáticamente, los podemos dividir en dos: herencia y ambiente, es el célebre principio de la convergencia, ya enunciado por Stern: "todo fenómeno psíquico objeto de observación, examen y registro es el producto de dos factores: disposición y ambiente".

No se crea, a pesar de lo dicho, que hay una separación neta entre la herencia y el ambiente; como el profesor francés Heuyer compara acertadamente, se pueden asimilar a la concavidad y convexidad de una misma curva; lo único realmente diferente es el punto de mira del observador.

Es evidente, que uno de los factores ambientales que más puede influir en la futura personalidad del niño es la escuela, y de ahí su importancia en las campañas de salud mental.

Pero aún hay más. El fin primordial de la Higiene Mental es ayudar al individuo a desarrollar una personalidad integrada, capaz de adaptarse a las exigencias usuales de la vida, con sentimientos de competencia y satisfacción. Esto, como puede observarse, coincide con los fines de la educación, que tiene por objeto promover el desarrollo del niño para que consiga poseer un grado elevado de confianza en sí mismo, una gran adaptación al medio social y capacidad para hacer frente a la realidad. Vemos, pues, que no son diferentes Higiene Mental y Educación, sino que coinciden en gran parte en sus fines.

III. Programa de Higiene Mental en la Escuela.

El Maestro, en el medio escolar, actúa sobre un grupo de niños, y su actividad debe centrarse tanto en el grupo de niños en sí, como en cada niño individualmente. No debe perder de vista que la integración del niño al grupo depende, en gran parte, del niño en sí (herencia, ambiente familiar, social y económico del niño), pero también de la reacción del grupo y del Maestro mismo ante el niño.

De lo dicho, se infieren una serie de premisas que deben presidir un adecuado programa de higiene mental en la escuela.

1.º En la clase debe existir un ambiente psicológico saludable. Es decir, debe ser un grupo homogéneo en sus fines: la tarea escolar. El niño debe gustar y saber adaptarse a la clase.

2.º El programa de estudio debe ser adecuado a la edad mental y cronológica y a los intereses de los niños que forman la clase, tanto colectiva como individualmente. Y esto tanto respecto a las materias objeto de estudio, como a su horario y distribución.

3.º El Maestro debe poseer una personalidad sana y un alto amor a su trabajo, en suma, vocación. Es evidente, que, con Maestros descontentos de su labor y mal adaptados al ambiente socio-económico en que viven, no se pueden desarrollar programas eficaces de higiene mental. Los trastornos mentales, aun en estado de meros "descontentos", son perjudiciales a la estabilidad emocional del niño.

Estas tres premisas son fundamentales para un programa escolar de higiene mental.

IV. La Inadaptación Escolar.

El fracaso del programa de Higiene Mental en la Escuela puede manifestarse de dos modos: de forma inmediata en el síndrome de inadaptación escolar, es decir, en la falta de integración del niño al grupo psicológico que es la clase, y de una forma diferida, futura, como un trastorno psiconeurótico en la vida adulta.

Dado el interés que tiene el estudio de la inadaptación escolar, no podemos dejar de señalar sus causas principales.

El ingreso en la escuela supone para el niño un cambio brusco, para el que, a menudo, no está preparado. Las condiciones escolares son muy diferentes a las del hogar. En la escuela el niño es uno más y se debe adaptar a la vida del grupo, que le aprobará o desaprobará por lo "que haga, no por lo que es". Por otra parte, se le exige un trabajo y su labor será valorada.

No nos puede extrañar que muchos niños fracasen en sus intentos de integración al medio escolar o, por lo menos, tengan dificultades. Este es el síndrome de la inadaptación escolar.

Aunque los síntomas del niño inadaptado a la escuela son muy variados, se pueden distinguir tres formas:

1.º Trastornos y variaciones en el rendimiento escolar.

2.º Trastornos de la conducta y de las relaciones sociales con los otros niños.

3.º Trastornos en el estado de salud psicofísica del escolar.

A) *Causas físicas.*—Son muy frecuentes y las primeras que debemos descartar.

Cualquier enfermedad o defecto físico puede causar trastornos en la adaptación escolar del niño: las enfermedades crónicas (cerebrales, cardíacas, pulmonares, etc.), infecciones frecuentes, por ejemplo de garganta, convalecencia de estados infecciosos, etc.

No debemos olvidar tampoco que hay períodos normales de la vida del niño en que éste se fatiga con mucha facilidad. Estos momentos coinciden a menudo con períodos de crecimiento rápido y asientan alrededor, en general, de los siete años y en la prepubertad. La fatiga en estas edades va acompañada, a menudo, de dolores de cabeza y extremidades.

Los defectos físicos pueden originar en el niño sentimientos de inferioridad, sobre todo si son objeto de burlas por parte de los demás niños y ellos llegan a "sentirse diferentes".

Entre las causas físicas merecen una especial mención las causas sensoriales: defectos visuales y auditivos. Muchos de estos niños, que son considerados como anormales psíquicos, son, en realidad, pseudoanormales psíquicos.

Las reacciones de todos estos niños a sus dificultades pueden ser variadas y oscilar desde el desinterés por el trabajo en la escuela hasta frecuentes reacciones coléricas, agresivas, precipitadas, a menudo, por castigos no comprendidos.

B) *Causas higiénicas.*—*Alimentación.*—Es de mucho interés; la función intelectual del niño sufre con el hambre. Es extraordinariamente frecuente que el niño sea enviado a la escuela con un exiguo desayuno, cuyo efecto ha desaparecido a media mañana, y eso en el caso que el niño desayune. El hambre se puede manifestar en el niño en forma de un estado especial de agitación, acompañada de inestabilidad y falta de atención en unos casos, otros, por somnolencia y desinterés general. Esto demuestra la importancia desde un punto de vista pedagógico del complemento alimenticio en la escuela.

Sueño.—Las necesidades de sueño del escolar son muy grandes y pocas veces bajan de diez horas diarias.

Deportes y distracciones.—Si ocupan excesivamente la atención del escolar pueden llegar a producir fatiga y trastornar el descanso nocturno del niño, produciendo agitación, terrores nocturnos, etcétera. El niño cansado duerme mal y desatiende el trabajo en la escuela.

Trayectos.—Como regla práctica, la escuela no debe distar más de 1.500 metros de la vivienda del niño o éste tardar más de media hora en llegar a ella.

Fatiga.—En realidad, es una causa pedagógica. No es útil sobrecargar el trabajo casero del escolar de tal forma que su vida extraescolar sea un

apéndice de la escuela. El niño tiene derecho al descanso.

C) *Causas intelectuales.*—En este epígrafe incluimos las diferencias marcadas de dote intelectual de los niños y una serie de deficiencias específicas que se conocen con el nombre de *dislexia y dificultades para la aritmética.*

La deficiencia intelectual acostumbra a ser lo primero en que se piensa, pero no es sólo la oligofrenia causa de inadaptación escolar. A menudo los niños superdotados muestran desinterés por el trabajo escolar, ya que éste por ser elemental para ellos no excita su curiosidad.

Hay, además, un grupo de niños que presentan una dificultad específica para aprender a leer o para las operaciones aritméticas, sin presentar defecto intelectual o sensorial alguno. Estos niños están incluidos en el grupo de los niños disléxicos y con dificultades específicas para el cálculo aritmético.

La frecuencia de la dislexia es de notar (5 por 100 de la población escolar) y se manifiesta, sobre todo, cuando se emplea el método de Decroly de aprendizaje de la lectura. No nos podemos detener en estos interesantes problemas.

D) *Causas emocionales.*—Son de gran importancia. En todos los casos de inadaptación escolar encontramos factores afectivos que pueden ser la causa o la consecuencia de la inadaptación. Por eso es preciso analizar detenidamente cada caso.

Las causas más importantes de interferencia emocional del niño escolar son las referentes a la *estabilidad del medio familiar: disgustos entre los padres, abandono por parte de éstos, etc.* Si los padres son demasiado duros y exigentes y piden al pequeño que se comporte como un adulto, el niño se siente abandonado también.

La reacción del niño ante un ambiente familiar tan desfavorable es, un general, un intenso

sentimiento de inseguridad y de ansiedad. Otras veces se manifiesta en forma de la típica reacción de oposición, que es expresión de la agresividad infantil ante las presiones del medio ambiente. El niño en estos casos no acepta la disciplina de la clase, ni el silencio, y su conducta puede ser tumultuosa, inquieta y desordenada. Otra forma de oposición no tan bien conocida se manifiesta como desinterés por el trabajo de la clase.

Otro modo de aparecer la interferencia emocional en el medio escolar es por medio de la llamada inestabilidad motriz, que es, en realidad, una inestabilidad psicomotriz. El niño no puede estar quieto un instante, su atención es viajera y el índice de distractibilidad muy alto.

E) *Causas pedagógicas.*—Sólo las mencionaremos.

Irregularidad en la asistencia a clase, falta de asiduidad. Esta es la causa principal y sus consecuencias son las lagunas pedagógicas que pueden dificultar el aprendizaje ulterior. Una historia pedagógica adecuada y el uso de una batería de tests para detectar los fallos educativos, nos dan generalmente el diagnóstico.

Absentismo. Novillería.—Esta es la consecuencia máxima de la inadaptación escolar. El niño huye de la escuela. Sus causas pueden ser: indiferencia paterna, ansiedad excesiva de los padres por la salud del hijo, dificultades del niño ante el trabajo escolar, por defecto mental o trastorno específico (por ejemplo, dislexia), antipatía por el Maestro, intereses fuera de clase, etc.

BIBLIOGRAFIA

- LAUNY, CLEMENT: *L'Hygiène Mentale de l'écolier.* Presses Universitaires de France, Paris, 1959.
- LEMKAU, PAUL V.: *Higiene Mental.* Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1953.
- OBERTUEFFER DELBERT: *School Health Education.* Harper-Brothers. Nueva York, 1949.
- SERRICÓ SEGARRA, ADOLFO: *Medicina e Higiene Escolar.* Cultura Clásica y Moderna. Madrid, 1958.
- WORLD FEDERATION FOR MENTAL HEALTH. *MENTAL HEALTH IN HOME AND SCHOOL.* LONDON 1956.

LA FICHA EN EL EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO

por JULIAN SANCHEZ JIMENEZ

En la bibliografía pedagógica se empieza a hablar de la ficha escolar desde 1808. Para nosotros constituye el documento pedagógico por antonomasia en el expediente personal del alumno. A esta ficha nos vamos a referir. En nuestra legislación se le dio en principio el nombre

(*) La limitación de espacio nos impide redactar este artículo con fundamentación doctrinal y teórica. Por ello, su redacción tiene carácter de exposición y descripción.

de registro pedagógico o psicológico, indistintamente. Ni uno ni otro término han prevalecido.

Concebimos la ficha como documento acumulativo, adaptado a las necesidades, posibilidades y características de la escuela. La ficha escolar—dice René HUBERT—debe figurar como documento básico en el expediente académico y acompañar al niño durante todo el curso de sus estudios.

memoria en sus dos formas, visual y auditiva; c) Asociación; d) Atención.

8.º Rendimiento escolar: a) Iniciación a la lectura; b) a la escritura; c) al cálculo; d) Formación estética y religiosa.

La ordenación y disposición de estos conceptos en la ficha, puede hacerse siguiendo un esquema parecido al adoptado en la ficha que se reproduce en estas páginas. Por lo que respecta a su cumplimentación, unos datos deberán obtenerse año por año. Así sucede, con los de paidometría, maduración y cociente de desarrollo, funciones mentales y rendimiento escolar. Muy aconsejable será dejar en la ficha unos espacios en blanco, con el simple concepto de "observaciones", para consignar cuantos datos sean de interés y no tengan lugar apropiado para su registro, tales como las adquisiciones que va haciendo el párvulo de manera asistemática, no programadas, y los resultados que obtenga en la realización de ejercicios específicos de educación intelectual.

B) *Escuelas unitarias.*—Para estos centros, como para las graduadas que no dispongan de personal sin grado asignado, la ficha que consideramos suficiente para cubrir sus necesidades y susceptible de ser cumplimentada por el propio Maestro, puede ser la que ofrecemos a continuación dibujada en sus dos caras. No insistimos sobre ella, por haberla descrito con suficiente amplitud en otro trabajo anterior, citado en la bibliografía de este artículo y al que remitimos al lector interesado.

C) *Escuelas graduadas.*—Nos referimos a los grupos escolares de seis o más secciones que cuentan con un personal sin grado (Director, Maestro volante, Psicólogo). Para estos Centros, indudablemente, la ficha escolar constituye un documento imprescindible y que de ninguna manera debe faltar. Puede servir de modelo la ficha anterior que proponemos para la escuela unitaria, adaptada y reformada convenientemente. Y todavía más recomendable e idónea resulta la que hemos confeccionado en otra ocasión, en forma de carpeta, y con mayor riqueza de datos y contenido. Naturalmente, esta ficha, siempre concebida de manera acumulativa para ir registrando curso por curso cuantos datos interesan, está pensada para que sea cumplimentada por un personal sin grado, que se encarga de las funciones del Gabinete Psicopedagógico, o trabaja adjunto a la misma dirección del grupo escolar.

La primera hoja de esta ficha se destina a conocer los antecedentes religiosos del niño, su escolaridad, su familia y ambiente y a obtener un primer juicio sobre el alumno, a través de la entrevista inicial sostenida con el niño cuando ingresa en la escuela. Este primer informe orientador permitirá al Maestro titular del grado donde sea encuadrado el niño, iniciar su instrucción y formación de una manera eficiente y no improvisada.

El anverso de la primera hoja contiene los datos paidométricos, agrupados en sus dos formas: fisiométricos y

morfológicos, junto con la exploración de la vista y el oído. Registra la ficha seguidamente, los antecedentes hereditarios, estigmas observados y breve anamnesis del alumno.

La segunda hoja se destina a conocer el aspecto psíquico del escolar, diversificado en tres direcciones principales: a) Nivel mental; b) Perfil mental y tipo de inteligencia dominante; c) Personalidad y carácter.

La parte final de la ficha, recoge los datos de rendimiento escolar, conducta, orientación escolar y profesional.

CUMPLIMENTACION DE LA FICHA

Con el fin de dar a este artículo un carácter práctico, vamos a decir unas palabras respecto al cómo y cuándo cumplimentar la ficha escolar. Cuanto decimos a continuación hace referencia inmediata a la ficha para escuelas unitarias y graduadas.

En la ficha nos encontramos con datos que han de ser obtenidos mediante información y entrevista (filiación, escolaridad anterior, etc.). Otros han de ser logrados a través de observación continuada y sistemática. Los más se

alcanzarán como resultado de exámenes y realización de pruebas y tests. Los antecedentes hereditarios tienen que ser descubiertos—cuando existan, claro está—con mucho tacto, toda discreción y delicadeza. Y ello, siempre que los padres del niño accedan de buen grado a facilitar dicha información.

El conocimiento físico del alumno (paidometría) queda reducido tan sólo a la obtención de las

medidas absolutas que no son, ciertamente, las de mayor validez diagnóstica. De tales medidas, la estatura es más significativa que el peso. El perímetro torácico es una medida antropométrica muy importante por su directa relación con el desarrollo de las vísceras torácicas y porque interviene, junto con el peso y la talla, en la obtención de los principales índices antropométricos. Más importancia y trascendencia para el escolar, si cabe, que los datos anteriores, son los referidos a la vista y oído. Son los órganos sensoriales fundamentales para el aprendizaje. La escuela debe prestar un buen servicio a los padres, ayudando a corregir los defectos de visión y audición de sus hijos, que a ellos pasan desapercibidos. Los niños ni piensan que su vista pueda ser defectuosa, ni se quejan si encuentran defectos y molestias. Y no olvidemos que las anomalías de la vista abundan entre los escolares en un porcentaje muy elevado. En números redondos, un niño de cada tres padece un defecto visual bajo alguna forma. La agudeza visual puede ser explorada en la Escuela con los optotipos de SCHNELLEN y más fácil todavía con los optómetros de BINET-SIMON que permiten diagnosticar tres grados de agudeza visual: vista normal, miopía media y miopía profunda.

REVERSO.

Rendimiento Escolar		19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	19 -19	
MATERIAS		N.M.	P.	N.M.	P.	N.M.	P.	N.M.	P.	N.M.	P.
Instrumentos	Lectura										
	Escritura										
	Cálculo										
	Dibujo										
Formativas	Religión										
	Form. E.M.										
	Lengua										
	Matem.										
	C. Sociales										
	C. Físicoh. E. Física P. Laboral.										
Conducta	Califica.										
	Razas (Positiv.)										
	Negat.										

ORIENTACION PROFESIONAL.
 Habilidades observadas por los padres _____
 Prof. que aconsejan _____ ¿Por qué? _____
 Aptitudes descubiertas _____ Contraindicaciones prof. _____
 Prof. deseada _____ Activ. aconsejada _____
 Fecha de baja en la escuela _____
 Ingresó en _____ Prof. que ejerce _____

MOD. J.S.J.

La agudeza auditiva es más difícil de explorar con los medios de la Escuela. El Maestro puede utilizar diapasones, relojes y voz cuchicheada.

Para evaluar la inteligencia general, explorada al menos durante tres veces a lo largo de la escolaridad, puede utilizarse el test de GOODENOUGH en los párvulos. Los tests RAVEN, BALLARD y AMPE elemental con los niños que dominan las técnicas de la lectura y escritura. El empleo de tales tests es colectivo. Por esta razón, los resultados con uno solo no deben tomarse como absolutos y significativos. Las funciones que constan en el perfil mental son las mismas que recomienda el Dr. GARCIA HOZ en un trabajo sobre esta cuestión (1). Los tests y pruebas más recomendables en la obtención de este perfil, pueden ser los que hemos citado en otro trabajo anterior.

Por lo que respecta al rendimiento escolar, deben consignarse en la ficha las calificaciones obtenidas por el alumno en los exámenes trimestrales, convertidas en porcentaje para poder tipificarlas y hacerlas aptas para el cálculo matemático, si se precisa.

Llegado el momento de orientar profesionalmente a los alumnos, la Escuela deberá limitarse, más que a dictar un consejo de orientación profesional, a sugerir a los padres

(1) GARCÍA HOZ, V., *Perfiles y factores mentales: Su aplicación pedagógica* Bordón, número 42, febrero, 1954.

y al alumno mismo aquello que no le conviene realizar, con preferencia a aconsejar aquello que debe realizar. La orientación profesional no deberá hacerse en la Escuela, ciertamente, pero sí cerca de ella, y el Maestro ha de ser un colaborador fundamental del psicólogo al tener que resolver este importantísimo problema. Y mientras no existan Centros de Orientación Profesional, el Maestro debe cargar y abrazar la delicada misión de orientar a sus alumnos con fundamento objetivo y racional. Para cumplir con este cometido, la ficha escolar es necesaria e imprescindible.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉS MUÑOZ, MARÍA CORONA: *Construcción de una ficha escolar*. Bordón, número 3. Madrid, 1949.
- MIRA Y LÓPEZ, EMILIO: *Manual de Orientación Profesional*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1957.
- RODRÍGUEZ VICENTE, A.: *Higiene de la edad escolar o Paidocultura*. C. S. I. C. Madrid, 1946.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, JULIÁN: *Un modelo de ficha escolar*. Bordón, número 71. Madrid, 1958.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, JULIÁN: *Cumplimentación de la ficha escolar*. Bordón, número 73. Madrid, 1958.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, JULIÁN: *Conocimiento del educando*. (Ficha psicopedagógica para la escuela.) C. S. I. C. (Instituto San José de Calasanz.) Madrid (en prensa).
- SACDAS, F.: "Nuestra ficha psicopedagógica". *Revista Española de Pedagogía*, número 64. Madrid, 1958.
- VILLAREJO MINGUEZ, ESTEBAN: "Ficha psicopedagógica mínima". "Estudio psicométrico del educando." *Revista de Psicología General y Aplicada*. T. V. Madrid, 1950.

EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y SU COMPROBACION OBJETIVA

por LEONIDES GONZALO CALAVIA

En un sentido amplio y desde cierto punto de vista podríamos afirmar que toda actividad humana queda justificada o no, por su rendimiento. De ahí la necesidad de proceder a la comprobación del mismo. Y esta afirmación es válida, naturalmente, cuando se trata de la escuela.

¿Hasta qué punto la educación primaria española alcanza en determinadas circunstancias de lugar y tiempo la meta que tiene asignada? ¿En qué medida se logran los objetivos perseguidos por las escuelas de una circunscripción provincial o municipal, de una zona de inspección, de una Graduada o Grupo escolar, de una escuela unitaria y aún de un alumno real y concreto—de carne y hueso— a lo largo de un mes, de un trimestre, de un curso o de todo un período de escolaridad?

Estas preguntas me parecen de tal importancia, que encuentro estrechamente ligada a la posibilidad de contestarlas, la eficacia de cualquier sistema de organización escolar, sea de ámbito nacional, local o personal; sea universitario, de enseñanza media, técnica, profesional o elemental. Incluso el sistema de oposiciones utilizado para diagnosticar la competencia y pronosticar el rendimiento de una persona al frente de una

función, queda afectado, a mi modo de ver, por la calidad y finura de los recursos humanos y técnicos puestos al servicio de los criterios de selección.

Ahora bien, es evidente que las dificultades para investigar el rendimiento de una actividad aumentan a medida que los productos se hacen más espirituales y menos automático el trabajo mediante el cual se obtienen. Así mismo parece evidente que los aspectos *cualitativo* y *cuantitativo* del rendimiento, ofrecen unas posibilidades de valoración muy diferentes. "Se le podrá exigir a un pintor de brocha gorda—he escrito en otra parte—que pinte diez metros cuadrados de pared en una hora, pero nadie puede precisar el tiempo que necesita un Leonardo de Vinci para trasladar al lienzo la sonrisa de la Gioconda."

No obstante, las dificultades que entraña la comprobación rigurosa del rendimiento escolar y la imperfección de los instrumentos utilizables para alcanzar tal finalidad, existe una dimensión de las tareas propias de la escuela menos inasequible a una satisfactoria ponderación. Me refiero a la determinación de los niveles de instrucción, tanto absolutos—índices nacionales por edades o períodos de graduación—como relativos, es decir,

aptos para establecer comparaciones útiles entre los alumnos de una misma escuela o de una circunscripción escolar más o menos reducida, en cierta unidad de tiempo.

La conveniencia de explorar el rendimiento se hace preceptiva en el artículo 40 de la vigente Ley de Educación Primaria, cuyo párrafo primero dice textualmente: "Todas las actividades de la escuela estarán sometidas a comprobación, que verificarán las Juntas Municipales de Educación y la Inspección profesional, mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, certámenes, concursos y otros procedimientos análogos, pero en tal medida, que sirvan de estímulo al profesorado, sin menoscabo de la labor fundamental de la escuela".

Entre los procedimientos a que alude el texto legal transcrito me propongo describir y valorar los que figuran a continuación:

- a) Exposiciones escolares.
- b) Exámenes orales y escritos de tipo tradicional.
- c) Tests de instrucción.
- d) Pruebas objetivas de instrucción.

Pero antes de acometer el propósito enunciado, creo indispensable enumerar las condiciones que deben ser exigidas desde el punto de vista técnico a todo intento de exploración del rendimiento escolar.

Sólo a la luz de las mismas cabe enjuiciar la idoneidad y adecuación de los procedimientos citados para la finalidad objeto de nuestro estudio. Dichas condiciones pueden reducirse a las siguientes:

- 1.º Todos los sujetos deben ser colocados en igualdad de condiciones frente a la prueba.
- 2.º El número de preguntas, dificultades o situaciones problemáticas planteadas en el examen será lo suficientemente elevado para que resulte descartada la influencia del azar a favor o en contra del sujeto.
- 3.º La aplicación y calificación de la prueba serán objetivas y, por tanto, independientes de las apreciaciones particulares o prejuicios del examinador (ecuación personal).

4.º Los resultados de la calificación podrán ser expresados numéricamente, de tal forma que el sistema de puntuación elegido se acerque, en la mayor medida posible, a la exactitud matemática.

5.º El examen debe constituir para el sujeto un estímulo que despierte en él interés y no temor o complejos nerviosos de carácter inhibitorio.

6.º Parece indudable que entre dos pruebas aceptables desde el punto de vista técnico, sea elegida aquella cuya preparación y aplicación suponga mayor economía de tiempo.

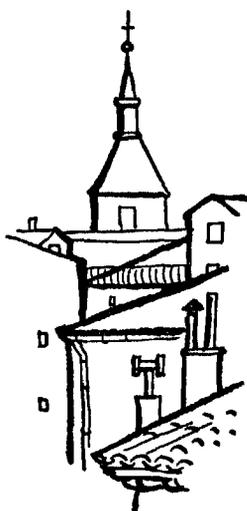
7.º Es importante que el examen, además de llenar satisfactoriamente su finalidad específica, tenga valor formativo, de manera que su realización pueda ser considerada como tarea escolar.

8.º Los resultados del examen, traducidos en puntuaciones, deben permitir un tratamiento estadístico que haga posible su comparación con otras secciones de la misma escuela o con los que se obtengan por escuelas diferentes que hayan adoptado la misma técnica examinadora.

En sucesivos trabajos veremos en qué medida se acercan a este desideratum los tipos de exámenes que vienen practicándose en nuestros centros de enseñanza. La cuestión ofrece el más vivo interés, sobre todo cuando va implicada en ella una sanción académica de cualquier grado que sea. Nada menos que la eliminación del resentimiento y la formación en un recto sentido de la justicia, dentro de la obligada pugna exigida por la convivencia social, pueden verse influidas por la depuración de nuestras técnicas de comprobación del rendimiento escolar.

Séame permitido afirmar que, por lo que a mí se me alcanza, la Enseñanza Primaria atraviesa por una coyuntura especialmente favorable para constituirse, dentro de la cuestión que nos ocupa, en ejemplo y modelo de otros escalones docentes superiores.

Dios mediante, dedicaré la próxima comunicación a exponer honrada y sinceramente mi modesto criterio acerca de la organización y valoración de las exposiciones escolares, como medio de comprobar el rendimiento de las actividades de la escuela.



LA CARTILLA DE ESCOLARIDAD y EL BOLETIN DE CALIFICACIONES

por JUAN NAVARRO HIGUERA

Abordamos en el presente artículo un hecho que podrá ser discutible, pero que constituye una realidad que no debe olvidarse y que es necesario afrontar con sentido práctico y constructivo. La existencia de carnets de notas, de puntuaciones o de calificaciones se halla ya tan extendida, que es necesario tomarla en consideración y concederle la debida atención.

En la mayoría de los centros docentes de las enseñanzas primaria y medias existen en parte, impuestos con carácter legal, libros o cuadernos de calificaciones que han ganado carta de naturaleza dentro de los hábitos escolares. Es, por tanto, obligado el que en ocasión como la presente se dediquen unas páginas a tratar de la cuestión.

La tendencia examinadora que palpita dentro de las instituciones de enseñanza ha recibido un notorio impulso con la introducción de los nuevos sistemas de control y examen que, al disponer de instrumentos calificados para la pretensión de cuantificar los resultados de la enseñanza, han logrado superar la crisis que el formalismo examinador de antaño había padecido en época no muy lejana.

Razones de la existencia de estos procedimientos.

Diversos motivos han obrado de modo causal para impulsar la actual situación de preeminencia que tienen los sistemas que comentamos. Entre ellos los hay de

— *carácter social*, como la intención de ligar la familia a la escuela, siquiera sea de un modo tan limitado como es el envío periódico de carnets; como el propósito de condensar en cifra el historial escolar del alumno; como la posibilidad de traducir a síntesis numéricas, comparables a términos de medida convenidos, los momentos del proceso instructivo del escolar;

— *carácter documental*, al resumir valoraciones ponderativas de rendimientos, al permitir establecer conclusiones estadísticas y al facilitar a los escolares un efecto de carácter legal útil para diversos aspectos sociales;

— *carácter emulativo*, porque promueven entre los alumnos sentimientos de competición y estímulo, tanto al comparar sus notaciones de distintos momentos, como al parangonar las suyas con las de otros compañeros.

Condiciones.

Pueden atribuirse a unos instrumentos como los que consideramos, unas condiciones mínimas del orden de las siguientes:

— Rigurosidad en las notaciones, ajustándolas a un patrón objetivo en las que tenga la menor influencia posible la estimación personal de los calificadores.

A estos efectos son útiles los modernos procedimientos de examen y calificación que deben utilizarse de un modo prudencial;

— Sencillez en la ejecución y en la interpretación,

pues tanto si la formalización de los carnets absorbe un tiempo y un trabajo excesivo, como si son demasiado técnicos para ser interpretados por las familias, puedan resultar notoriamente inconvenientes en su utilización;

— Suficientemente expresivos. Las referencias de los libros de calificación deben tener un cierto valor de universalidad, de tal modo que la contemplación de uno de ellos pueda dar idea a quien lo examina de lo que es el alumno a quien se refiere. Sistemas de calificación que sólo son válidos para quien los hace, no tienen gran eficacia como medios valorativos.

Es conveniente recordar, como resumen de lo antedicho, la nulidad que ofrecerá todo intento de registro de datos de esta índole, si no va precedido de un trabajo serio que evite el caer en un subjetivismo individualista que puede quitar toda virtualidad a un recurso organizativo que, bien planteado, no deja de tener una influencia positiva favorable en el conjunto de la administración pedagógica escolar.

Preclarando conceptos.

No se han divulgado estudios dedicados a esta materia que hayan tenido la virtud de producir una fijación de términos claramente delimitados. Al hablar de *libro, cartilla, carnet, boletín...*, lo hacemos de modo un tanto vago, sin saber a ciencia cierta a qué nos referimos con cada una de estas denominaciones. Recogiendo ideas que nos atrevemos a presentar como representativas de las opiniones más generalizadas, casi podríamos definir las dos variantes que siguen:

a) *Cartilla de escolaridad*. Es el documento para toda la vida escolar del alumno, en el que se reflejan los actos fundamentales de la permanencia en los centros de cada grado de enseñanza. La cartilla de escolaridad es documento único y debe comprender todo el proceso, curso a curso, del titular de la misma en el período escolar a que haga referencia.

b) *Boletín de calificaciones*. Suele denominarse de este modo al documento que, con vigencia limitada generalmente a un curso, sirve para consignar los resultados parciales de los rendimientos del alumno, anotados con periodicidad mensual o trimestral.

En el caso concreto de la enseñanza primaria oficial, el modelo reglamentario de *Cartilla de Escolaridad* es, al mismo tiempo, cartilla con el significado amplio antes apuntado y carnet detallado de calificaciones. La fórmula adoptada en este caso tiene ventajas e inconvenientes, que han sido ponderados, sin duda, para formular un tipo de cartilla adaptable a las especiales y diversas circunstancias de la múltiple escuela primaria. No obstante, con un punto de mira de más amplias perspectivas, vamos a tratar en estas páginas, separadamente, de las características propias de cada uno de estos tipos de documento.

Cartilla de escolaridad.

A tenor de los caracteres más genéricos que para este documento hemos señalado, podemos ampliar un

cierto número de matices más específicos que pueden servir para definir estrictamente lo que es o debe ser la cartilla de escolaridad. Así podemos ver en ella:

— Un carácter legal, con valor oficial, que puede surtir efectos en cualquier momento y ante cualquier centro.

— Suele ser un modelo único, expedido por entidades estatales con carácter de documento acreditativo de la personalidad académica del titular.

— Hace referencia al plan de estudios y a los centros en que el escolar cursa aquéllos. Es decir, que en la *cartilla* o *libro* de escolaridad lo significativo es reflejar las incidencias de la matrícula del interesado, curso a curso y en el centro o en los centros en que los vaya siguiendo, y certificar la aprobación de cada uno de ellos con las calificaciones conseguidas, bien de modo global o por materias. La cartilla tiene un valor promocional, al ser consignadas las aprobaciones de los períodos cronológicos en que se divide cada grado de enseñanza.

Los datos que son propios de este instrumento son los siguientes:

1. Filiación completa del alumno al comienzo de los estudios, incluso con fotografía, datos físicos, examen psicométrico, etc.

2. Inscripciones de la formalización de matrícula anual y cualquier otra incidencia que afecte a la vida académica del titular.

3. Calificaciones obtenidas cada curso, repetidas cuando no son superados.

4. Consignación de las pruebas finales de la escolaridad.

Boletín de calificaciones.

Completando la idea expresada anteriormente, podemos considerar el presente documento señalándole las siguientes características:

— No suele tener condición de Estado, o legal, consistiendo su finalidad en servir de enlace entre el centro que lo impone y las familias de los alumnos. Una vez finalizado el período para el que se expide, acaba su vigencia y sólo tiene valor de memorándum.

— No está considerado como modelo general, siendo corriente que cada centro los establezca de formato y condiciones particulares. Su validez queda circunscrita al ámbito y al objeto propios de la entidad que lo libra.

— El boletín consigna únicamente los datos correspondientes a un curso y en él se manifiestan los resultados parciales del proceso discente, muchas veces relacionados con los valores representativos del grupo. Así como la cartilla alude a unidades curso-materia, el boletín corresponde a fracciones de curso en las que se han tratado uno o varios temas de cada asignatura o actividad escolar. Ordinariamente, los resultados anotados en el boletín no tienen valor promocional.

Los datos insertos en estos documentos suelen ser los siguientes:

1. Cajetín para consignar haberse efectuado la inscripción para el curso correspondiente, con un resumen de datos personales del titular.

2. Espacios distribuidos en forma de cuadro o por páginas dedicadas a cada período de tiempo, en los que se consignan las calificaciones. También se destina lugar a referencias de conducta, asistencia, hábitos...

3. Casillas para las indicaciones del colegio a los padres y observaciones y firma de éstos.

4. Cuadros para gráficas, percentilado, resúmenes periódicos o finales y pruebas especiales.

La cartilla de escolaridad oficial.

El documento vigente en la actualidad para todas las escuelas primarias oficiales y no oficiales de enseñanza primaria es el declarado por O. M. de 1 de junio de 1954. Esta cartilla participa de los caracteres que hemos señalado anteriormente a ambos tipos de documentos, aunque tal vez la encontremos más inclinada a lo que hemos denominado boletín de calificaciones. Examinando su estructura, vemos que tiene un espacio para la filiación del alumno, páginas para las puntuaciones trimestrales, con casillas para la media anual, líneas para firma del maestro y del padre, cajetines para los cambios de escuelas y cuadros para el resumen de notas de toda la escolaridad y para la expresión gráfica de la misma.

Tal vez el legislador evitó darle un más concreto carácter de libro de escolaridad al no estar bien definidos en nuestros preceptos legales, en las instrucciones técnicas y en los hábitos aplicativos los conceptos relativos a curso escolar y fórmulas promocionales. Bien es verdad que poseemos unos Cuestionarios Oficiales en los que están señalados los conocimientos propios de cada año de la escolaridad, pero el hecho de ser este instrumento más bien de pauta de trabajo que un factor de comprobación de contenidos adquiridos, le resta la posibilidad de utilizar sus niveles de conocimientos como líneas divisorias entre los distintos estados de la enseñanza.

Diversos problemas plantea la consideración y el uso de la cartilla de escolaridad, que hubieran merecido unos comentarios, no tanto para aclarar ideas o formular observaciones para su utilización, como para proyectar nuevas luces que, con un afán perfecto, nos permitiesen ir mejorando esta clase de medios auxiliares de la enseñanza.

Fórmulas para simplificar y objetivar la obtención de datos, consejos para crear hábitos de calificación que lleguen a formar ley entre los quehaceres del maestro, ideas para evitar recargos de trabajo que impidan al educador dar todo su rendimiento a la función primordial de la profesión, son aspectos interesantes dignos de la mayor atención, pero que no podemos iniciar en este estudio puramente objetivo y esencial de los auxilios documentales mencionados.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

Normas de calificación escolar. Dirección General de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1954.

Se trata de un folleto, editado con carácter oficial, en el que se dan las instrucciones pertinentes para la obtención de los datos necesarios para cubrir la cartilla de escolaridad oficial.

La cartilla escolar, como anexo espiritual y actividad burocrática. Artículo publicado en el "Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria", número 1, enero-febrero de 1960.

Ley de 17 de julio de 1945.—Artículo 42.—Señala la obligatoriedad de que todos los alumnos de primaria posean este documento.

Orden Ministerial de 15 de febrero de 1949 ("Boletín Oficial del Estado" del 5 de marzo). Concreta la exigencia de este documento y da algunas normas para su aplicación. No llegó a tener vigencia.

Orden Ministerial de 16 de junio de 1954 ("Boletín Oficial del Estado" del 17 de junio). Dispone la implantación rigurosa, da normas de aplicación, fija precios y concreta instrucciones para la Inspección de Enseñanza Primaria.

Orden Ministerial de 1 de junio de 1954 ("Boletín Oficial del Estado" del 17). Precisa detalles de distribución, destino de las percepciones y fórmulas administrativas.

ORGANIZACION Y PERSONAL DEL C. E. D. O. D. E. P.

Para satisfacer el deseo de algunos de nuestros lectores damos a continuación el cuadro de la organización del CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA y del personal que lo integra actualmente:

Director: D. Adolfo Maíllo García.
Secretario general: D. José Fernández Huerta.
Secretario de la Dirección: D. Juan Iglesias Marcelo.

Jefes de Departamento.

De Documentación: Srta. María Josefa Alcaraz Lledó.
De Investigación: Srta. Consuelo Sánchez Buchón.
De Educación Fundamental: D. Juan Navarro Higuera.
De Orientación: Srta. María Raquel Payá Ibars.
De Publicaciones: D. Esteban Villarejo Mínguez.

Administrador: D. Luis Elices García.

VIDA ESCOLAR

no es propiedad del Maestro, sino de la escuela. Por esta razón los Inspectores de Enseñanza Primaria exigirán en sus visitas la presentación de los números publicados, que se conservarán en el Archivo de la escuela y constarán en los inventarios. La petición de un número no recibido debe hacerse dentro del mes, a este Centro: Pedro de Valdivia, 38, Tel. 258546. Madrid.



VIDA ESCOLAR

se distribuye gratuitamente a las escuelas públicas nacionales. Las restantes escuelas y cualquier persona que lo desee pueden recibirla, previa la correspondiente suscripción.

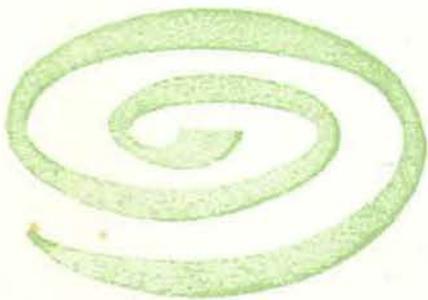
SUSCRIPCION POR UN AÑO

(Diez números)

Para España	100 pesetas
Para Hispanoamérica	150 "
Para los restantes países	200 "
Precio del número suelto	15 "

PUBLICACIONES DEL CENTRO DE DOCUMENTACION Y
ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Acaban de aparecer



ADOLFO MAILLO

INTRODUCCION A LA DIDACTICA DEL IDIOMA

Precio del ejemplar: 40 pesetas.

En este libro se abordan de modo sistemático los problemas y supuestos fundamentales de la metodología de la lengua. Por su riqueza de enfoques y los múltiples caminos que abre a la reflexión didáctica y al quehacer escolar constituye una decisiva aportación a la bibliografía de esta materia. Resultado y culminación de una larga dedicación vocacional, la *Introducción a la didáctica del idioma* prestará valiosos servicios a los profesionales de la enseñanza y a los estudiosos de una metodología fundamental entre todas.

LENGUA Y ENSEÑANZA PERSPECTIVAS

Precio del ejemplar: 65 pesetas.

El contenido del número extraordinario y monográfico de VIDA ESCOLAR dedicado a la enseñanza del idioma ha sido enriquecido con doce valiosos artículos originales de Dámaso Alonso, Emilio Alarcos Llorach, Joaquín Arce, Rosario López Báez, Emilio Lorenzo Criado, Adolfo Maillo, Arturo Medina, José Montero Alonso, Manuel Muñoz Cortés, J. Ruiz Ontillera, Consuelo Sánchez Buchón y Agustín Serrano de Haro.

Un libro imprescindible para todo profesional de la enseñanza en cualquiera de sus grados.



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