

un período de escolaridad de límites angostos, y otros muchos.

Al conseguir los niveles de rendimiento correspondientes a un curso, el escolar ha cubierto una etapa bien definida y con significación propia, dentro de la trayectoria total e indivisible de su educación.

### *El curso como unidad de métodos.*

La unificación de objetivos y la correspondiente unidad funcional del trabajo escolar a que da lugar, necesariamente han de producir una cierta unidad metodológica que, de alguna manera, caracteriza, individualizándolos, a cada uno de los cursos.

En apoyo de esta tesis pueden aducirse, entre otras, dos razones:

Primera. El fin determina en gran medida los medios para alcanzarlo. En consecuencia, el complejo de objetivos, jerárquicamente estructurados, en que cada curso consiste, tenderá a homogeneizar, en algún grado, los métodos o caminos conducentes a su consecución. En otras palabras: el método debe ser congruente con la meta a que se aspira. Si los objetivos de un curso constituyen realmente un conjunto unitario, los métodos, congruentes con ellos, deberán, asimismo, tener algo en común que les preste cierta unidad.

Segunda. Acontece, además, que los objetivos de cada curso han sido fijados en función del nivel medio de desarrollo psicofísico y social correspondiente a una edad determinada. Por consiguiente, la metodología en cada curso habrá de ajustarse a las posibilidades, necesidades y exigencias características de los niños de esa edad; con lo cual queda muy limitado su margen de variabilidad. Los métodos más idóneos para enseñar el cálculo a niños de seis

años, por ejemplo, son totalmente inadecuados para niños de catorce. Por otra parte, y pese a las diferencias entre las distintas materias, la manipulación de objetos concretos y la intuición son los métodos predominantes en los primeros cursos de escolaridad y constituyen la base de la mayor parte de las actividades docentes y discentes. Estos hechos demuestran plenamente la existencia de cierta uniformidad metodológica en cada estadio o nivel educativo.

En resumen, el curso, dada la unidad de objetivos y de métodos, constituye una gran unidad de trabajo escolar en función de la cual puede ser estructurada la educación.

### *Conclusión.*

La adopción del curso como unidad fundamental de periodización y estructuración de la enseñanza primaria contribuirá decisivamente a eliminar la actual confusión terminológica creada por la utilización indiscriminada de términos de tan vaga significación temporal y didáctica como son el período, el ciclo y el grado.

Asimismo, el establecimiento de niveles mínimos de rendimiento escolar por cursos, exigibles a todas las instituciones educativas del país, permitirá la adopción de criterios uniformes para la promoción de los alumnos, tomando como base pruebas de carácter nacional, en consonancia con los niveles citados. Asimismo, será posible establecer comparaciones válidas entre distintos escolares procedentes de centros docentes y regiones diferentes, en cuanto a su grado de instrucción. Pero la consecuencia, a nuestro juicio más importante que habrá de derivarse de la introducción de curso como principio ordenador, será la aceleración del proceso de homogenización cultural de España.

## **CULTIVO ESCOLAR DE ACTITUDES, HABITOS, CAPACIDADES Y DESTREZAS**

Por ADOLFO MAILLO

Con ser toda ella una novedad en nuestra legislación, la Orden ministerial de 22 de abril de 1963, por la que se establecen las promociones anuales de fin de curso, aporta una innovación de extraordinario alcance teórico y práctico al instaurar la comprobación anual del nivel alcanzado por los niños en la posesión de hábitos, capacidades y destrezas. Es posible que más de un lector de ese texto legal se haya preguntado, quizá, con alguna perplejidad: ¿No estará fuera de lugar semejante exigencia? O, acaso más tímidamente: ¿Cómo van a comprobarse realidades tan sutiles? Para contestar, en parte, a tales interrogantes, vamos a consignar algunas breves reflexiones sobre un tema amplísimo, al que será ne-

cesario dedicar más de un artículo en la serie de los que VIDA ESCOLAR insertará durante el actual curso para orientar las actividades didácticas, teniendo en cuenta la necesidad de alcanzar los niveles de fin de curso.

### *Contra el intelectualismo*

Combatir el intelectualismo escolar, tal como se manifiesta en la práctica desde siempre —pese a las continuas diatribas contra él— constituye un tópico tan habitual que repetirlo avergüenza un poco.

Es infrecuente, por el contrario, concretar en un conjunto ordenado de actividades susceptibles de fá-

cil ejecución los medios idóneos para que la educación primaria adopte un cariz menos unilateralmente intelectualista. La reacción contra el intelectualismo suele limitarse a una los encendida de la educación religiosa y moral, como contrapeso al monoidismo del trabajador escolar.

No basta proclamar la conveniencia de insistir en tales aspectos, porque de lo que se trata, en verdad, no es de elogiar el peso formativo de la educación religiosa y moral, principio universalmente aceptado, al menos entre nosotros. Lo que importa es disponer procedimientos y técnicas que permitan conceder a las adquisiciones educativas el relieve, la importancia y buena parte de los recursos de tiempo y de energías que hoy dedicamos exclusivamente a la *memorización de nociones*, creyendo erróneamente que la conducta y el futuro de los individuos se modela haciéndoles retener fórmulas intelectuales. Esa falsa hipótesis constituye una auténtica plaga de nuestra enseñanza en todos sus aspectos y grados, lo que se observa con especial relieve en la falta de prácticas, incluso en las carreras donde lo principal es la adquisición de destrezas perceptivas y hasta manuales. El libro sustituye casi siempre a la realidad, y los esquemas rempazan a la vida.

#### *Actividades y programas «de educación»*

En pedagogía padecemos uno de esos espejismos que solemos encontrar en el análisis psico-social de las opiniones. A fuerza de repetirnos que la educación es el objetivo fundamental de la escuela, hemos llegado a creer que nuestras escuelas educan. Lo cierto es que apenas hacen otra cosa que instruir, y ello en la medida restringida en que es posible conseguirlo sin apelar a motivaciones, enfoques y prácticas de base afectiva.

Los programas escolares son índices de nociones y clasificaciones que el niño ha de memorizar para triunfar en los exámenes, de viejo o de nuevo tipo. Puede afirmarse, sin temor a equivocaciones, que la aplicación de pruebas objetivas, preconizada por muchos como la panacea escolar, antes de rectificar la tradición intelectualista, memorista y libresca de la escuela ha venido a robustecerla, ya que las pruebas en uso hasta ahora entre nosotros se limitan a comprobar, de una o de otra manera, la fidelidad en la reproducción de nociones y clasificaciones.

Cuando subrayamos la necesidad de poner el acento sobre la educación ético-religiosa, nos limitamos, en realidad, a solicitar o a imponer: o bien más horas consagradas al estudio de los libros correspondientes, o mayor número de lecciones *dedicadas a estudiar y retener* tales materias. Como esta tendencia se extiende a todas las «asignaturas», los programas se inflan en proporciones crecientes, los alumnos gimen bajo el peso abrumador de voluminosas «enciclopedias» y, tras titánicos esfuerzos, dignos de mejor empleo, terminan convirtiéndose en papagayos que repiten miles de fórmulas librescas, en la mayor parte de los casos sin haberlas digerido ni asimilado y siempre haciendo del trabajo mental faena de *repetición*, en

vez de tarea de *reflexión* y, en la medida posible, de *creación personal*.

¿Por qué no se piensa en dotar a las escuelas de un *programa de actividades educativas*, al lado del viejo *programa de instrucción*? Cuando se intenta colmar ese vacío aumentando el número de lecciones, a base de lectura, estudio y memorización, advertimos que no se ha comprendido la diferencia radical que existe entre *conocimientos*, que *informan* y *actividades que forman*. Sólo cuando ahondemos en esta esencial distinción y pensemos seriamente en la necesidad de disponer una serie de ejercicios o tareas, hasta ahora no escolarizadas, pero de gran alcance y eficacia educativa, podremos redactar un *programa «de educación»*, ya no reducido a proclamar platónicamente la virtualidad de lo formativo, sino estructurado en actividades concretas, sucesivas y graduales, susceptibles de desarrollar adecuadamente los estratos psíquicos decisivos donde se fraguan tendencias y anhelos, decisiones y voliciones.

La redacción del programa aludido requiere un estudio detenido y una experimentación larga y cuidada. Es, por consiguiente, un empeño difícil, que no se compadece con la improvisación. Desde que, en febrero de 1959, en una de nuestras lecciones en el Cursillo sobre «Cuestiones generales de Metodología y Organización Escolar», organizado por el C. E. D. O. D. E. P. dimos a conocer, por vez primera, un *Esquema de las actividades fundamentales de la escuela primaria* (1), en el que aparecían, junto a los «Conocimientos», las «Actitudes, criterios, hábitos y valoraciones», por una parte, y las «Capacidades y destrezas», por otra, nos ha preocupado especialmente la necesidad de programar las actividades «de educación», o sea, la serie de «ejercicios capaces de suscitar «vivencias» de las que se deduzcan enfoques mentales y talentos reactivos de carácter fundamental (2).

Mientras nuevas reflexiones nos permiten formular un programa completo, las escuelas deberán rea-

(1) El esquema citado se inserta en el libro *Cuestiones Generales de Didáctica y Organización Escolar*. Madrid, Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P., 1960, pág. 253.

(2) A modo de cuadro provisional, he aquí los grupos principales de direcciones que cultivaría un programa de educación que atendiera a respetar y vigorizar las posibilidades fundamentales de la vida anímica:

Hábitos.  
Destrezas.  
Actitudes.  
Capacidades.  
Sentimientos.  
Valoraciones.  
Virtudes.

No hace falta decir que existen relaciones estrechas entre muchas de estas realidades psicológicas. Todas ellas son divisibles en varias clases. Así las virtudes, por ejemplo, podríamos clasificarlas en usuales o menores, cardinales y teologales. Estas últimas sólo serán facilitadas suscitando predisposiciones favorables a su recepción. La caridad, por ejemplo, no puede adquirirse mediante recursos educativos; pero la compasión, la limosna, la ayuda a los demás son disposiciones que, en cierto modo, preparan sus caminos. La fe es una virtud infusa; pero hay sendas pedagógicas que conducen: ya a admitir lo que no vemos, apelando a la confianza; ya a la incredulidad mediante los ácidos corrosivos de una actitud al par autosuficiente e hiperbólica. En cuando a la esperanza, ¿no se preparan sus bases psicológicas enseñando a los niños a «saber esperar», en actitud de humilde confianza?

lizar ejercicios específicamente dedicados a alcanzar objetivos educativos, como primer paso en un camino lleno de promesas y eficacia.

Sin perjuicio de insistir sobre estas cuestiones en números sucesivos de VIDA ESCOLAR, vamos a dar dos ejemplos de hábitos y capacidades, prescindiendo de toda discusión acerca del deslinde conceptual entre estas y otras realidades psicológicas análogas, ya que nos interesa ahora, sobre todo, proporcionar conceptos operativos, que puedan orientar las tareas escolares en un sector tradicionalmente descuidado y digno de la mayor atención. En cuanto a su metodología, de lo antes indicado puede inferirse que se encuentra en los antípodas del «aprendizaje de lecciones», ya que ancla exclusivamente en la *realización de actividades*, previa la producción de contextos que pongan a los niños en *situaciones de aprendizaje vivencial* mediante la realización de tareas y la encarnación de papeles lo más semejantes posibles a los que se dan en situaciones reales extraescolares.

### El hábito y la capacidad de observación.

Supongamos, por ejemplo, que queremos cultivar la capacidad de observación, para comunicar a los niños el hábito de la percepción atenta y fiel. Si se supone que para alcanzar este objetivo debemos comenzar haciendo que los niños aprendan de memoria la definición de la observación y sus clases, ello delataría simplemente que no hemos comprendido la cuestión. Algo análogo ocurre cuando se sugiere un ejercicio de lenguaje de «buscar verbos», por ejemplo, con niños de seis años y se empieza explicando lo que es esta parte de la oración. Nada más erróneo y nada más funesto.

Hasta que el niño pueda comprender las definiciones (lo que ocurre mucho después de lo que suponen programas y textos), le haremos manejar *conceptos funcionales*, es decir, verbos sin dar ninguna terminología gramatical, ejercicios de observación sin más que hacerle que observe, en las condiciones requeridas por los fines concretos que se proponga cada ejercicio, en la serie de los que se preparen. Más que a estudiar, la escuela debe enseñar al niño a conducirse en la vida, a vivir; de donde el acierto de Badley cuando proclamó, hace ya más de ocho lustros: «Hay que aprender viviendo». Que en la materia

actual se traduce así: «a observar se aprende observando». Claro está, que conduciendo, dirigiendo, orientando, enriqueciendo la observación. Y no otro es el papel del maestro.

Muchos maestros parecen escandalizarse de estas *actividades sin contenido nocional*, esto es, sin definiciones que aprender; sin embargo, es en ellas, y no en las de estudio, donde radica la virtualidad formativa más importante de la escuela (1).

Supongamos que el maestro coloca ante los niños una maceta con un rosal, o bien, una rosa solamente. En manera alguna debe conformarse con que digan lo que aquello es, porque esa fase enumerativa y de reconocimiento es sólo el estadio inicial y superficial del ejercicio de observación. Es necesario que la *percepción atenta y dirigida*, en que consiste el ejercicio escolar de observación, recaiga sobre el conjunto global del ser, primero, para fijarse, después, en sus diversas partes; pero de modo que ese despiece no suponga una partición o destrucción del objeto, sino solamente una orientación parcelada y sucesiva de la atención, servida por los instrumentos cognoscitivos sensoriales (vista, tacto, olfato). Luego vendrá una breve conversación sobre origen, destino, comparación con seres análogos (otras rosas distintas, otras flores), para terminar con un breve resumen oral de lo observado. Y así termina esta actividad escolar, que no es una *lección*, sino un *ejercicio*.

Aparentemente no hemos hecho nada porque esas tareas no tienen ni pueden tener un texto donde los niños las estudien. Han de ser conducidas por el maestro, a través de un camino imprevisible, lleno de recodos y virajes, preguntando o dando normas concretas antes de cada respuesta o de cada acción infantil, para responder a cada acción o respuesta mediante otra pregunta u otro encargo, de manera que la *secuencia de actividades concatenadas lógica y pedagógicamente*, en que consiste el ejercicio, posea el sentido global exigido por el propósito educativo que lo inspira. Y esa *unidad de sentido*, que se traduce en el niño por un sentimiento de tarea cumplida, cuya gratificación íntima es la posesión de una nueva capacidad —cosa más importante que la adquisición de una nueva porción de saber—, constituye un «cosmos didáctico», no por desusado menos trascendental y merecedor de cultivo.

He aquí un esquema provisional y reducido de los principales tipos de ejercicios de observación:

Observación de	seres	}	inanimados (piedras, muebles, herramientas, etc.).	}	plantas (flores, arbustos, árboles, etc.).
			animados		animales (insectos, roedores, aves, mamíferos, etc.).
	procesos	}	fenómenos naturales (meteorológicos, biológicos, etc.).	}	voluntarias (habituales, profesionales).
			acciones humanas		involuntarias (reflejos, emociones, etc.).
					sucesos y hechos sociales (incendios, tormentas, fiestas, etc.).

(1) La rutina libresca, que hace presa en tantas mentes, induce a pensar que sólo son eficientes los esfuerzos didácticos que consisten en *estudiar, aprender o explicar lecciones*. A este memorismo avasallador se debe el hecho deplorable de que apenas existan en el mercado bibliográfico instrumentos didácticos

tales como *fichas, cuadernos de ejercicios diversos y Libros del Maestro*, tan extendidos en otros países como beneficiosos para la enseñanza. Y los pocos publicados no se venden, lo que induce a editores y autores a no escribirlos ni publicarlos. Será poco cuanto se combata esta funesta tendencia a la mecanización y la rutina.

Indiquemos solamente las normas metodológicas esenciales:

a) Cuando la observación real de los seres o los fenómenos no sea posible se acudirá a su representación gráfica, aunque debe cultivarse primero la observación real, utilizando los objetos y seres a nuestro alcance.

b) Tras la observación de los objetos aislados vendrá la de índole comparativa, especialmente fecunda porque permite ejercitar las relaciones lógicas de analogía y diferencia, fundamentales en la edificación del universo lógico.

c) No se confundirá el «ejercicio de observación» con la «lección de cosas» ni con el «ejercicio de redacción», ya que la finalidad de aquél consiste en desarrollar las dotes de captación de las características de la realidad, independientemente de la utilidad que aporte esa captación para la expresión y el conocimiento de los seres naturales, aunque se dan realmente siempre por añadidura ambos tipos de enriquecimiento.

### Los hábitos de convivencia.

Es lamentable la reiteración con que se toma por las hojas intelectualistas el rábano de la formación social multiplicando las reflexiones, conferencias y lecciones con el propósito de conseguir una adecuada educación social de los niños. No se tiene en cuenta que se trata de *hábitos activos*, hijos de actitudes y tendencias que apenas obedecen a postulados mentales, por más sabios y eruditos que sean.

Lo mismo podemos decir de la educación cívica o política, que no es sino la culminación de la formación social básica que el niño ha de adquirir mediante su inmersión en situaciones sociales escolares que tengan para él sentido vital y en las que aprenda los papeles que le corresponde desempeñar.

La educación para la convivencia es mucho más compleja que como la imagina una mentalidad de tipo discursivo, cuando no retórico. Sin ahondar mucho en los procesos psíquicos que están en la base de la *acción social*, y sin estudiar con suma atención y rigor la índole y componentes de la «constelación socio-familiar» de nuestros alumnos, el aprendizaje de lecciones eruditas y de «slogans» alambicados puede producir un neto efecto «boomerang», con tanta mayor facilidad cuanto más incesante y apasionada sea la labor de «propaganda». La tras-

tierra de las actitudes («respuestas anticipatorias que permiten predecir las tendencias del comportamiento», según afirma Kimball Young) apenas se deja influir por «estudios» ni «memorizaciones». A ella solamente llega la reja profunda de la habituación por imitación y repetición de índole afectiva y pre-consciente.

Habrà que suscitar en la escuela *situaciones de interacción social* al nivel de los impulsos y capacidades sociales del niño. Mas como tales capacidades evolucionan a través de la escolaridad, el programa de las actividades de ejercitación social marcará etapas de socialización progresiva, marcos de interacción acomodados a cada cota de posibilidades y a cada nivel de adquisiciones.

El grupo de juego, el equipo de trabajo escolar, la asociación infantil, que facilita el nacimiento y la vigorización de la camaradería y el lento aprendizaje del liderazgo, entendido como actividad protectora, orientadora y conductora de un «primus inter pares»... son medios preciosos que proporcionan el marco formal para el cultivo de la capacidad de *convivencia*. Pero sus raíces son muy lejanas. Arrancan de las primeras respuestas sociales del bebé a los cuidados y mimos de su madre, toma vuelo en las experiencias iniciales sobre la existencia del «otro» como *otro yo*, y se continúan con el aprendizaje de la *acción social*, la «internalización» de motivaciones que responden a expectativas de los demás y el ejercicio de «papeles» con carácter reversible —de subordinado, de jefe, de intervención, de inhibición, etcétera— a todo lo largo del *crecimiento social*.

Para que este desarrollo sea sano, la escuela deberá gozar de un clima de cooperación e interayuda, que derrote al espíritu competitivo, por desgracia imperante en los medios familiar y social, efecto de la concepción del «otro» como rival, espíritu dispuesto a rebrotar siempre a impulsos de elevados coeficientes de agresividad, provocando situaciones conflictivas, que van desde la envidia y los celos a la disputa y la guerra.

Pero una metodología tan ambiciosa no cabe aquí ni indicativamente siquiera, ya que necesita complicados esclarecimientos previos, sólo posibles utilizando hipótesis y conceptos procedentes de la Sociología y la Antropología cultural. Por ello, nos vemos obligados a aplazar su tratamiento hasta otras oportunidades, que deseamos próximas, dadas la entidad y la urgencia de la cuestión.

## NIVELES DE CURSO Y METODOS DE TRABAJO

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

Jefe del Departamento de Publicaciones  
del C. E. D. O. D. E. P.

Estructurada la enseñanza primaria por cursos, fijados los niveles educativos mínimos a alcanzar en cada curso de escolaridad y en posesión de unas técnicas para controlar la consecución de mencionados niveles mínimos, se impone la urgente necesidad de que el maestro reflexione, organice su escuela y seleccione una serie de procedimientos o métodos de trabajo que

faciliten al máximo la tarea educativa, con economía de tiempo y de esfuerzo.

### NIVELES DE CURSO

Dentro de un proceso de planificación escolar nos encontramos hoy con la realidad de unos niveles mínimos a alcanzar en cada curso escolar.