

verdades básicas que se nos ofrecen «lejanas». El conocer es un proceso, y como tal se desarrolla lentamente. De ahí que sea preciso marcar un *ritmo lento*, que permita asimilar los conocimientos. No puede olvidarse que existen unos tiempos de *captación* y de *sedimentación*... En términos manjonianos, la enseñanza y el aprendizaje deben caracterizarse por un «apresurarse despacio».

* * *

Se deduce, de cuanto llevamos expuesto, que el actuar con método está al alcance de cualquier docente: su esencia radica en la REFLEXION. Reflexión en torno a las exigencias que el mundo actual, con su vertiginosa aceleración y con sus cambios de estructuras sociales, plantea. Reflexión acerca del verdadero fin de la labor docente, que no puede quedar reducido a lo más gris de la misma: la transmisión mecánica de conocimientos. Reflexión en torno a las po-

sibilidades de cada uno de los alumnos... para, apoyado en todo ello, «construir» sus planes, sus programas y sus lecciones, elegir el material, de suerte que el ORDEN que él ha impuesto a su mente y a sus acciones se traduzca en la correcta formación mental de sus alumnos.

La enseñanza así entendida será verdaderamente activa, dinámica, interesante y el aprendizaje estará señalado por adquisiciones vitales.

No obstante, domina todavía en muchas de nuestras escuelas un afán «intelectualista», que las adocena y desvaloriza; debido ello, en gran parte, a las acuciantes exigencias de la propia sociedad que pide de continuo éxitos brillantes y momentáneos. No es extraño, pues, que algunos maestros se sientan tentados en «satisfacer» esas exigencias y pospongan esa otra labor que exige trabajo continuo, callado y escasamente apreciado, que constituye la esencia misma de la tarea verdaderamente formativa, frente a la pura y cómo labor instructiva.

EL TRABAJO COLECTIVO Y EL INDIVIDUAL EN LA UNIDAD ORGANIZATIVA DEL CURSO

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares
del C. E. D. O. D. E. P.

Nuestra escuela tiene que abordar y resolver de la forma más adecuada posible toda la problemática que le lleve a una eficiencia óptima. Uno de estos aspectos es el del trabajo escolar. Cada curso constituye una unidad que es preciso organizar como tal para que alcance los objetivos que se le señalan; no puede haber rendimiento si el maestro no se hace cargo de este cometido y planifica el trabajo de su escuela. Tiene que proporcionar a sus alumnos unos niveles de conocimientos y hábitos de acuerdo con el curso escolar en que se hallen encuadrados. La vigente legislación escolar, de acuerdo con la actual estructura social y económica, reflejada en el ámbito educativo, exige del maestro que dé cuenta de las metas alcanzadas por sus alumnos como resultado de la labor que con éstos realiza.

1. EL TRABAJO ESCOLAR

Seguramente a los educadores de la época clásica alarmaría el empleo del término *trabajo* cuando sólo la consideración del juego y del ocio noble cabía en las reflexiones sobre la actividad escolar. Vivimos una etapa marcadamente técnica y la escuela, que es a la vez elemento de conservación y de transformación, ha asimilado un vocablo que en puridad corresponde a la mecánica. Todavía la paradoja sería mayor si pasásemos a hacer disquisiciones sobre la diferencia entre el mero mecanismo y el organismo, y cayésemos en la cuenta de que para hablar de la organización usamos la terminología mecánica. Dejemos la discriminación de esas diferencias para ocasión propicia y veamos en qué consiste el trabajo escolar.

A la mecánica le basta con considerar dos factores: la fuerza y el camino recorrido, para llegar a la noción de trabajo y de la relación entre el trabajo puesto y el realmente utilizado deducir el valor del rendimiento que se alcanza. En la tarea escolar la noción de trabajo es más compleja y depende de un número de factores mucho mayor.

En la tarea escolar hay que contar con que el alumno tiene unas condiciones personales, de índole física y psicológica, que cuentan a la par que la especial estructura de los conocimientos que debe de asimilar o de los hábitos operativos que tiene que adquirir. En esta asimilación (paso de lo meramente objetivo y externo a la posesión de una estructura mental) tiene que realizar un esfuerzo, un trabajo. Esta actividad del niño necesita de la ayuda del maestro, de su guía y también de su esfuerzo.

Maestro y alumno aparecen implicados en lo que hemos dado en llamar trabajo escolar; de aquí que la consideración que hemos de hacer tiene un carácter bipolar, y no de simple acción sobre el objeto, como ocurre en el trabajo de tipo mecánico. Otra característica del trabajo escolar es que el maestro se ve obligado, en la escuela, a dirigirse no a un alumno, sino a varios.

a) Apreciamos cómo la primera dificultad en la consideración del trabajo escolar aparece cuando estudiamos la relación docente-discente: un maestro frente a varios alumnos. *La actividad del maestro* tiene que ser distribuida entre los discípulos, bien dirigiéndose a ellos en *forma individual*, o, por el contrario, optando por dirigirse a todos *simultáneamente*; esta última forma está presuponiendo una homo-

genuidad de condiciones de trabajo en sus discípulos. En este último caso todos los niños trabajan a la vez y en cosas similares; el maestro explica una cuestión a un grupo de alumnos y éstos tratan de asimilarla en un plazo más o menos largo. Por el contrario, el trabajo individual lleva al alumno a realizar el esfuerzo en forma aislada y al maestro a ayudarle, corregirle y sancionarle particularmente.

b) Por parte del alumno la labor puede ser estrictamente personal, individual, realizando una tarea por sí solo, o, por el contrario, puede tratarse de un trabajo que comparte con los compañeros. En sentido estricto la labor es siempre individual, pues lo que hace un niño no lo puede hacer otro *por él*; queremos decir que la tarea puede fraccionarse, apareciendo un tipo de actividad que nos lleva a homologarla con la especialización de trabajos en la industria; faceta ésta, de colaboración, en la que se constituyen equipos de trabajo, distribuyéndose tareas complementarias para alcanzar un objetivo global.

Este tipo de actividad escolar ha tenido ricas manifestaciones, sobre todo en las escuelas norteamericanas, plasmándose en varios planes o sistemas de trabajo que han alcanzado popularidad y prestigio. En realidad, son el trasunto de la especial concepción de la vida en la filosofía norteamericana (cuyo portaestandarte ha sido Dewey), llevando la estructura de la sociedad a la misma escuela.

Si al esbozo que acabamos de hacer sobre la diferencia entre trabajo colectivo e individual añadimos el factor *control* nos aparece en su cruda realidad la labor educativa como un juego de antinomias de autoridad-libertad, autonomía-heteronomía, que vienen a ser los límites del movimiento pendular por el que la realización del trabajo escolar ha atravesado a través de la historia. La conjunción de ambos tipos de labor, buscando el término medio, es lo que nos lleva a la virtud educativa, virtud en su sentido originario, es decir, la verdadera fuerza educativa.

2. NECESIDAD DE REGURRIR AL TRABAJO COLECTIVO E INDIVIDUAL

La realidad escolar impone necesariamente la planificación del trabajo teniendo en cuenta a maestro y alumno. Pero para poder matizar y llevar a la práctica dichas modalidades de trabajo, quizá convenga considerar también los pros y los contra del trabajo colectivo e individual.

El trabajo colectivo presupone partir de unas idénticas condiciones en el grupo de alumnos, mas esa identidad no se da de hecho, pues aunque consideremos el mejor de los casos, es decir, en una clase que corresponde a un solo curso escolar, existen diferencias individuales que sin referirse al nivel instructivo vienen impuestas, a veces, por la realidad extraescolar: la facilidad de asimilación determinada por el nivel mental, la especial constitución del alumno influyendo en la marcha de su atención y fatiga, los factores educativos familiares y sociales, etc. Sin embargo, el trabajo colectivo no puede ser desdeñado en una formación integral de los alumnos y, sobre

todo, en las tareas de equipo donde se adquieren hábitos sociales para la convivencia, como son: los de ayuda, cooperación, colaboración, solidaridad, etc. La realización de este tipo de tareas idénticas para todos los niños tiene, sin embargo, el peligro de que nos lleve a producir una formación estereotipada, uniforme, que ahogue los beneficios del cultivo de las capacidades específicas de cada niño.

La tarea individual goza de la atención concreta por parte del maestro a cada niño, pudiendo atemperar la labor a las especiales aptitudes, al ritmo del trabajo individual, a la capacidad concreta de cada alumno, etc., en suma, al logro de la personalidad del alumno. Tiene como contrapartida la limitación en las posibilidades de atención por parte del maestro.

La oposición *trabajo colectivo-trabajo individual* no puede resolverse en forma exclusiva, sino combinando ambos tipos de actividad. El problema ha sido planteado desde que el maestro tomó conciencia de su labor y responsabilidad; no obstante, se debe principalmente a Dottrens y a Bouchet el haber contribuido de una forma concreta a solucionar en la práctica este problema. Ambos han llegado a un tipo de enseñanza que han llamado *individualizada*, tipo de trabajo que viene a ser la síntesis ideal del colectivo e individual, puesto que en él hay una adaptación de los fines y prácticas educativas a las diferencias individuales de la naturaleza infantil. Psicológicamente se basa en la diversidad de los individuos y en la continuidad de los rasgos definidores de la personalidad.

El segundo de los autores citados, hablando de la necesidad de alternar el trabajo colectivo con el individual, ha hecho una notable exposición de las desventajas del trabajo en común cuando se realiza como modo exclusivo de la labor escolar.

El trabajo en común trae una serie de manifestaciones negativas en el sujeto, derivadas de considerar a todos y cada uno de los alumnos con idénticas condiciones de nivel intelectual, capacidad de atención, identidad de intereses, resistencia a la fatiga, etc. El trabajo colectivo tiene que ser, por los motivos expuestos, necesariamente regulado; de lo contrario, los niños pueden acusar las consecuencias negativas a que aludíamos y que podemos clasificarlas en dos tipos: de índole fisiológica y psicológica.

1) Consecuencias negativas de índole *fisiológica*:

Una atención continuada por un tema que no encuentra idéntica motivación en todos los alumnos da lugar a que aparezca prematuramente el «surmenage» y tras él sus manifestaciones, que se hacen patentes en la palidez, alteración del pulso, ojeras, desazón, etc.

2) Las consecuencias *psicológicas* de orden negativo se manifiestan en:

a) El tedio, que aparece cuando carece de interés; para nosotros, el trabajo que realizamos, no encontrando sentido a nuestra situación, y entonces nuestra actitud deriva inmediatamente hacia

b) La pasividad, que hace desaparecer la relación entre el objeto de trabajo y nosotros mismos; nos inhibimos, y si dicha actividad se nos sigue imponiendo queda rebasada nuestra propia personalidad, de forma que lejos de laborar y resultar un trabajo

útil, capaz de rendir fruto instructivo y formativo, nos puede llevar a la cosificación. Somos personas en la medida en que encontramos sentido a las cosas; por eso aparece el peligro de despersonalizar a nuestros alumnos; falta el esfuerzo discente, y de ser una labor simplemente inútil puede degenerar en ser definitivamente destructiva.

Si pasamos al orden *cultural*, el trabajo realizado en estas condiciones lleva a la rutina, incapacitando al alumno para discurrir y llevándole a un «snobismo» intelectual, a una cultura superficial. Esa debilidad de pensamiento hace que el niño capte imágenes en lugar de ideas, quedando en la representación, en la anécdota, y no en lo representado. Aparece, consiguientemente, la vulgaridad de expresión oral y escrita, empleando no sólo palabras vulgares, sino también retóricas, para cubrir la ignorancia; se da un indudable desorden e incoherencia y falta de hábitos de vida intelectual. Todo ello desemboca en la falta de personalidad, de autenticidad, con todas sus secuelas. Le lleva a carecer de originalidad y criterio propio, capacidad para resolver situaciones nuevas, etcétera.

En el trabajo individualizado quedan salvados esos elementos que se suelen tomar por comunes sin serlo, a saber: las posibilidades, dificultades y el progreso individual.

* * *

He aquí algo digno de meditar; lo que la realidad impone en la escuela, esa heterogeneidad que conduce necesariamente al maestro a la práctica del trabajo colectivo e individual, es, no sólo, fuente de problemas en la organización del trabajo del curso, sino también factor positivo al reclamar para los alumnos una actividad que alterne entre lo social y lo individual, lo común y lo singular, lo comunitario y lo independiente. Hemos llegado, nada menos, que al *modus operandi* de la verdadera formación del alumno, al germen de su personalidad distinta, específica, singular, que le encauza hacia una auténtica formación, la que verdaderamente le hace dueño de sí; libre, porque es capaz de dominarse, y respetuoso y no libertino, porque es capaz de verse inserto en una sociedad que a la vez que le da le exige.

3. BASES PARA ORGANIZAR EL TRABAJO ESCOLAR EN LOS DOS TIPOS DE ACTIVIDAD

I. Si pretendemos descender a la práctica del quehacer escolar y establecer una distribución adecuada de cada uno de los tipos de trabajo colectivo e individual, nos encontramos necesariamente con un campo complejo, complejidad que no escapa a cualquiera que tenga experiencia docente.

Nos referimos a un tipo de trabajo que está sometido a todas las influencias de lo que suponen las relaciones humanas, a una serie de circunstancias concretas siempre distintas en su cualidad. Hemos de prescindir, en principio, de ese conjunto de impon-

derables, y por ese motivo citaremos exclusivamente los factores que consideramos esenciales y que se derivan de cuanto hasta ahora hemos expuesto. Creemos que, en esencia, los factores a considerar son los cuatro siguientes: *maestro, alumno, curso y materia de enseñanza*.

a) El *maestro* puede encontrarse en dos situaciones radicalmente distintas: 1, que regente una escuela de maestro único, en cuyo caso tiene que hacerse cargo del trabajo correspondiente a seis cursos distintos; 2, que esté encuadrado en una agrupación escolar y el número de cursos a su cargo sea menor: tres, dos o un solo curso. El problema de distribución del tipo de actividad sube de punto en el segundo de los casos citados.

b) El *alumno*, cuya madurez mental, estado instructivo, actitudes, aptitudes específicas, salud, sociabilidad, tiene que tener en cuenta el maestro al individualizar la enseñanza o formar grupos o equipos de trabajo.

c) El *curso*. Cada uno de los seis señala un nivel distinto para cada una de las materias, extremo que hay que tener en cuenta al distribuir individual o colectivamente el trabajo.

Los cursos corresponden a edades cronológicas distintas que llevan consigo, normalmente, un estado evolutivo en las condiciones físicas y psicológicas de los alumnos.

d) *Materias de enseñanza*. Cada asignatura tiene una especial estructura noética, que se presta en mayor o menor grado al trabajo colectivo o individual; es distinta la complejidad de los esquemas mentales que requiere la asimilación de los conocimientos matemáticos a los de Historia Sagrada, canto o técnicas instrumentales. Estas últimas piden unos esquemas quinéticos y los primeros exigen esquemas eminentemente lógicos. A su vez, las dificultades que ofrece la asimilación de cada materia produce un grado distinto de fatiga, también a tener en cuenta en la distribución del trabajo colectivo e individual.

* * *

II. En un segundo paso y tratando de simplificar todavía más la complejidad del problema que nos ocupa se podría llegar, en una primera aproximación, a la distribución de ambos tipos de actividad, estudiando los dos últimos factores: la evolución psicológica del niño a través de su cronología y la índole más o menos concreta o abstracta de las materias de enseñanza. Implicado en el factor edad puede ir, el factor curso, que, a su vez, participa del factor asignatura, en cuanto a la cantidad de conocimientos a asimilar, si se trata de materias ya incorporadas en cursos precedentes.

a) El niño progresa de los seis a los doce años, perfeccionando los esquemas mentales; va de la mera observación al análisis y la síntesis, al razonamiento; de lo lógico-concreto a lo lógico formal. En el campo afectivo va seleccionando sus amistades, diferenciando amigos, formando la pandilla, esquema este último interesante para la formación de grupos cuya es-

estructura ínformal (a espaldas del maestro) debe conocerse y aprovecharse pedagógicamente. Del egoísmo va pasando al altruismo (se siente cada vez más fuerte); del interés por los cuentos pasa a las aventuras, a la temeridad, a tomar por ideal el semejarse a un personaje, etc.

b) La índole especial de las materias de enseñanza las hace también más o menos propicias para la enseñanza colectiva o individual. Aquellas materias que tienen un proceso lógico y complejo exigen una mayor individualización: así la gramática y las matemáticas. También exigen un trabajo individual las que requieren habilidad, cuales son: las técnicas instrumentales, trabajos manuales, dibujo, etcétera. Sin embargo, ya participan de un sentido más colectivo la geografía y la historia, donde el factor narrativo en la exposición verbal del maestro encuentra una mayor motivación global (aquí la vía de penetración es más intuitiva y sentimental). Las ciencias naturales, que requieren un interesante proceso de observación, se prestan más a ser expuestas por el maestro en forma colectiva, si bien tienen la parte de ejercicios y aplicación con proceso más individual. Netamente fáciles de realizar en común son las enseñanzas teóricas y las prácticas religiosas. Por su índole especial será colectiva la enseñanza del canto.

No obstante la diferenciación establecida, el mismo carácter polifacético del trabajo escolar hace que cada materia de enseñanza siga un proceso en la exposición por el maestro y asimilación consiguiente por el alumno que se preste más a un tipo de trabajo que a otro, pasando de la labor colectiva a la individual,

en correspondencia con la fase informativa inicial y la de ejercicios de aplicación al final.

* * *

En resumen, el trabajo colectivo e individual en lo que ha de constituir la unidad del curso cobra características tan singulares que la concreción pertenece al maestro que se enfrenta con una labor también singular y concreta. Queda hecha la valoración de un tipo y otro de trabajo y puede verse que una distribución a priori de cada tipo de actividad exige todo un tratado sobre el tema, labor que rebasa el propósito de estas sencillas reflexiones.

Nos proponemos que los maestros tomen conciencia de este aspecto de la organización escolar, a fin de que planifiquen el curso de forma que el trabajo resulte lo más eficiente posible, de acuerdo con unas normas generales nacidas, de una parte, de los estudios teóricos sobre la materia, y de otra, de la rica experiencia de su quehacer diario. Estamos seguros de que para la forma concreta de realización de tareas específicas han de encontrar la colaboración de cuantos colegas se preocupan de la metodología de las distintas materias.

La tarea docente, tan rica en experiencias provechosas, ha de tener siempre, para no desviarse, un pie en la teoría y otro en la práctica. Sócrates, que tanto saber acumuló, aprendía, a la vez que enseñaba, al hacer conscientes sus preguntas: ésta es la gran tarea siempre inacabada del maestro.

EL TRABAJO POR CURSOS EN LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

Jefe del Departamento de Material Didáctico
del C. E. D. O. D. E. P.

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES ENTRE LAS ESCUELAS DE UNO Y VARIOS MAESTROS.

No tratamos de enjuiciar los valores que tienen ambos tipos de escuelas, cuestión que sólo de modo remoto afecta al planteamiento de este trabajo.

Pero al enfrentarnos con el problema de establecer la enseñanza segmentada por cursos en nuestras escuelas primarias se presenta con notas específicas —no desprovistas de dificultades, por cierto— el caso de las escuelas de maestro único, muy numerosas en nuestra Patria, y dignas, por tanto, de que se preste a su realidad la debida atención.

Es conveniente que, antes de abordar la cuestión de la implantación de la enseñanza por cursos en estos centros educativos, establezcamos un parangón entre aquellos aspectos que pueden servir de términos de comparación entre escuelas de uno y de varios maestros.

A) Si observamos la organización de seis maestros en régimen de clase única (graduadas) o en régimen de clase múltiple (unitarias), veremos que en

el primer caso las líneas de separación entre la masa de escolares se producen entre curso y curso, con soluciones de continuidad de sentido horizontal.

Por el contrario, en la organización por escuelas de un solo maestro existe una disposición de sentido vertical, ya que la agrupación no viene dada por premisas de índole cronológica, sino por otros factores. De aquí los intervalos de separación que entre unos grupos y otros puedan representarse verticalmente.

Los gráficos que se insertan a continuación (Grabado número 1) dan una idea más clara de lo que trato de expresar.

B) Otro aspecto a considerar es el relativo a lo que pudiéramos llamar la *ecuación del tiempo*, que constituye piedra angular en el planteamiento de los problemas organizativos de la escuela de maestro único. Es evidente que si en esta clase de escuelas han de alcanzarse los mismos niveles que en las de varios maestros habremos de tropezar con una incógnita difícil de despejar.