

Y

FACTORES AMBIENTALES

Por ADOLFO MAILLO

Del plan a la «lección».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Programas y ambientes.

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

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

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

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

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

Tipos de ambiente.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ambiente	}	físico
		económico
		social
		cultural
		escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Redacción de los programas.

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

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

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

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

Programas escuetos o programas detallados.

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

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

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

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

EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

QUE RECLAMAN

LOS NIVELES DE PROMOCION

Por AMBROSIO J. PULPILLO
Secretario del CEDODEP

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

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

— La mayor parte de ellos comportan ejercicios y nociones, anteponiéndose la ejercitación o actividad motora o psicomotora a la más propiamente conceptual.

— Cada ejercicio implica tácitamente una serie de dificultades o actividades que hay que graduar y programar para conseguir un nivel en su doble aspecto activo-nocional.

Entre cuestionarios y programas.

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