

c) En los Grupos Escolares, las relaciones con las familias serán llevadas por el Director; no obstante, el maestro del curso a que pertenezca el niño intervendrá siempre que sean precisas aclaraciones concretas sobre la conducta del escolar o sea conveniente matizar el conocimiento de los alumnos, a efectos escolares, con datos aportados por los padres.

d) Tanto la recogida de los datos para la confección de la *ficha psico-social* del niño, como el enlace frecuente con las familias, cuando se trate de casos de conducta escolar inadaptada en alumnos de Grupos Escolares de ambiente urbano y, sobre todo, suburbanos, reclaman la actuación de Asistentes Sociales Escolares, debidamente especializadas, que integrarán el *Servicio Social Escolar*, en íntima coordinación con el *Servicio Médico Escolar* y con el *Servicio de Psicología Escolar*.

# Metodología y organización

## NOTAS PARA UN ENSAYO DE ORIENTACION DIDACTICA

Por Adolfo MAILLO

### XIV. TRABAJO ESCOLAR Y EDUCACION INTELLECTUAL.

1. Las distintas modalidades de concepción y realización del trabajo escolar producen consecuencias diversas. La más conocida y valorada es la que se refiere a la cantidad de conocimientos que el niño posee y puede utilizar en un momento dado. Es la que miden los exámenes—de antiguo y de nuevo tipo—y la que suele constituir el objetivo único de la escuela para no pocas gentes. En un sistema escolar planeado con arreglo a objetivos de mera instrucción, las notas obtenidas en los exámenes (mensuales, trimestrales, para la promoción de curso o de fin de estudios) son la culminación y cifra de su valor.

2. Por elevados que sean los merecimientos que atribuyamos a la cantidad de nociones que el alumno «sabe» (es decir, recuerda, lo que no es igual) en un determinado momento, es evidente que por encima de ellos se sitúan los valores intelectuales anejos a la índole y características del desarrollo del trabajo escolar. Nuestros alumnos pueden saber más o menos, tener la fortuna de disponer de la palabra exacta que responda al concepto indicado por la pregunta del examinador o al *ítem* de la prueba objetiva. Pero mucho más que el recuerdo concreto de la definición o la clasificación importan los resultados formativos derivados del clima que preside las tareas de la escuela y de los objetivos que el maestro ha fijado a cada una de las fases del proceso docente. No se trata ya de «conocimientos», sino de hábitos, actitudes, criterios y métodos de trabajo intelectual.

3. A una escuela en cuyas actividades predomina la memorización de lecciones, estudiadas en un libro, corresponden en los alumnos actitudes pasivas, hábitos mentales puramente receptivos, criterios y perspectivas de índole dogmática y rígida en el análisis de

los seres y las acciones, y un método de trabajo intelectual con predominio absoluto de la imitación, la repetición y la mimesis mental mecanizadora.

No hace falta esforzarse en probar que tales frutos, consecuencia inevitable de una enseñanza libresca, en vez de facilitar la adaptación social del niño a un mundo que cambia a ritmo acelerado, la obstaculizan y la dificultan en grado sumo. Los hábitos, actitudes, criterios y perspectivas mencionados corresponden a etapas históricas definitivamente superadas, en las cuales la convivencia social, la colocación profesional y el total entendimiento del mundo eran faenas sencillas porque el alumno al salir de la escuela se encontraba con un haz de realidades que habían de conservarse sin variación durante su existencia y, por otra parte, reproducían circunstancias y estructuras vigentes durante varias generaciones anteriores.

4. Nuestro mundo empieza por ser una realidad móvil y cambiante que reclama capacidades de adaptación a las situaciones nuevas originadas súbitamente por el flujo de un devenir acelerado. La didáctica hasta ahora intentaba acomodarse a las exigencias de los nuevos tiempos incluyendo en los programas los conceptos en que se expresan las conquistas recientes, y hasta llega a pensar en la posibilidad y la necesidad de invertir el orden de tratamiento de algunas materias (esto ocurre en Matemáticas, donde algunos «pioneros» intentan partir de la teoría de los conjuntos en vez del cálculo tradicional).

Se reflexiona menos sobre la urgencia de sustituir las actitudes cristalizadas y los métodos intelectuales fundados en la inmovilidad de los clichés, por lo que pudiéramos llamar un registro de posibilidades mentales erigido sobre la flexibilidad y la capacidad de adaptación.

No se crea que esta adaptación incide solamente sobre la vida profesional, aunque también ésta debe

ser muy tenida en cuenta en una época en la que los progresos tecnológicos producen a manera de «mutaciones sociológicas» que exigen por parte del joven una polivalencia en la formación profesional antes desconocida.

5. Nosotros nos referimos a un campo de realidades educativas más profundo y radical. Se trata no tanto de sustituir las viejas tablas de valores intelectuales (rogamos que se nos entienda en nuestros propios términos) cuanto de dotar a los niños de una capacidad intelectual básica para observar, comprender y utilizar «circunstancias» constantemente sometidas a un proceso de modificación. En modo alguno queremos aludir a ninguna bancarrota de los valores religiosos y morales, que sólo se da en los individuos y los grupos sociales trabajados por un materialismo y un positivismo absolutamente condenables. Lo que queremos decir es que las posibilidades de adaptación (que no deberían ser nunca necesidades de esclavización por un aparato técnico deshumanizador) a un cosmos mental y social lleno de sorpresas y de innovaciones reclama un conjunto de actitudes, criterios y procedimientos mentales opuestos a los que emplea la enseñanza libresca.

#### XV. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO ESCOLAR.

6. Las concepciones pedagógicas y, con mayor motivo, las realizaciones institucionales en que cristalizan, a un nivel práctico y cotidiano, los principios pedagógicos, mantienen una relación de complementariedad y circularidad con el clima ideológico y la estructura sociológica de cada pueblo y de cada época histórica. Las doctrinas de los pedagogos no son elucubraciones casuales, aunque una Historia de la Pedagogía de corto vuelo haya pretendido describir la evolución de las realidades y las doctrinas educativas mediante un caótico centón de biografías heterogéneas, de las que emergen, como inexplicables surtidores, las doctrinas de cada teórico de la educación. Siempre hay

una relación recíproca de causa a efecto entre estas teorías, la concepción general del mundo de la época correspondiente, las realidades sociales y económicas, y las estructuras, objetivos y actividades de los sistemas escolares.

7. Esta correspondencia adquiere el debido relieve cuando consideramos las características internas del trabajo escolar en función de las grandes épocas que en su evolución pueden establecerse, fácilmente coordinables con etapas análogas de la evolución cultural y social de la humanidad.

No es una casualidad que de 1920 en adelante el doble movimiento conjugado de las llamadas «escuela activa» y «escuela nueva» haya insistido con tanto brío en la necesidad de que el niño participe activamente en la elaboración de su propio saber, con lo que el trabajo escolar desemboca en la actitud crítica y en la capacidad de orientación personal de la conducta, sin las cuales el alumno, más que preparado para una sociedad que evoluciona rápidamente, es apto para incorporarse a cualquiera de las inmóviles sociedades tradicionales.

8. Hemos intentado construir un esquema en el que puedan seguirse por vía sinóptica la evolución de los objetivos y de la estructura del trabajo escolar en las grandes etapas que pueden establecerse atendiendo a la diversidad de los propósitos y a las variaciones de los instrumentos didácticos.

9. No caben aquí las enseñanzas y comentarios a que se presta un análisis detenido del esquema mencionado, el cual tiene un carácter aproximativo en lo que se refiere a los hitos cronológicos. Sólo aludiremos a las deducciones más obvias, no sin advertir previamente que este esquema, como todos, no es la realidad, ni siquiera una fotografía o miniatura de ella, sino simplemente una herramienta de trabajo intelectual que pretende interpretar sus rasgos fundamentales (al menos los que coinciden con mi personal manera de analizarla) para ayudarnos a estudiarla y comprenderla.

---

*Nunca menos que hoy la formación humana es un asunto exclusivamente público. La familia conserva el puesto preeminente en este desarrollo de la persona y de su espíritu. La escuela sólo actúa sobre las virtualidades que ha despertado el hogar. La empresa debe ocupar aquí también un lugar especialmente importante. El hombre consagra a esta célula de civilización” la mayor parte de su estado de vigilia, y reducir su participación en la vida nacional a una simple prestación de trabajo manual o intelectual a cambio de una remuneración pecuniaria sería desconocer la verdadera naturaleza humana...*

*Pero si la enseñanza se convierte hoy en la tarea de varias colectividades, cesa al mismo tiempo de dirigirse exclusivamente a los jóvenes. Hay nociones que sólo se comprenden totalmente en este período de la vida en que la experiencia y la madurez confieren al hombre una especie de sexto sentido. Por ello ocurre con frecuencia que el autodidacta, formado en diez años de actividad profesional, suele comprender la significación de una crisis filosófica y los mecanismos económicos que dirigen las relaciones monetarias internacionales mejor que los estudiantes de Letras y de Derecho, cuyo espíritu, no obstante ser ágil, carece de referencias humanas vividas. Es después de los treinta años cuando la cultura se construye y entonces producen sus frutos las “inversiones” realizadas en los años jóvenes, a condición de que no permanezcan en un olvido infecundo. El ejercicio de la reflexión, el esfuerzo de síntesis, el descubrimiento de una civilización deben formar parte del empleo del tiempo de los adultos porque valorizan la personalidad desarrollando virtualidades ignoradas y ampliando el campo de actividad del espíritu.*

(Gury-Willy Schmeltz: *Bilan de L'Occident*. La Colombe, París, 1961, págs. 424-425.)

# EVOLUCION DE LOS OBJETIVOS Y LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO ESCOLAR

EPOCAS	CARACTERISTICAS	I.—EN LAS PRIMITIVAS CULTURAS PRE-LITERARIAS.	II.—EN LAS CULTURAS TRANSICIONALES.	III.—EN LAS CULTURAS MODERNAS. (Aproximadamente, de 1500 a 1900.)	IV.—EN LA ERA CONTROLOLEA.
1	1.° fase. El Maestro: fórmulas culturales estereotipadas (definiciones y clasificaciones) dice repite	Objetivo inmediato: <i>aprendizaje de fórmulas estereotipadas.</i> Instrumento general de enseñanza: <i>el libro</i> (o sus predecesores: rollo, códice, etc.). Tipo de enseñanza: <i>dogmático.</i> Actitud del niño: <i>pasiva.</i>	Objetivo: <i>aprendizaje de fórmulas estereotipadas.</i> Instrumento general de enseñanza: <i>el libro.</i> Tipo de enseñanza: <i>dogmático.</i> Actitud del niño: <i>pasiva.</i>	a) La <i>práctica escolar.</i> (Aproximadamente de 1900 a 1940.) Objetivo inmediato: <i>despericiar las energías intelectuales del niño.</i> Instrumento general de enseñanza: <i>el diálogo didáctico.</i> Tipo de enseñanza: <i>heurístico.</i> Actitud del niño: <i>activa</i> (actividad intelectual, casi exclusivamente).	a) La doctrina y algunas escuelas innovadoras. (Aproximadamente, de 1900 a 1960, pero especialmente desde 1925.) Objetivo inmediato: <i>despericiar las energías intelectuales del niño y hacer que éste participe eficazmente en la elaboración de su saber.</i> Instrumento general de enseñanza: <i>el diálogo, la orientación del maestro y la actividad auto-educativa.</i> Tipo de enseñanza: <i>operativo.</i> Actitud del niño: <i>activa y crítica</i> (actividad integral; desde el experimento, el trabajo constructivo y la gimnasia hasta la reflexión y la creación).
2	2.° fase. El alumno: memoriza repite	1.° fase. El Maestro: señala la lección en el texto siguiendo los estúpicos tradicionales.	2.° fase. El alumno: lee memoriza recita	1.° fase. El Maestro: prepara señala ( la lección, siguiendo el programa intelectualista que él mismo ha redactado.	1.° fase (preparación). El Maestro: formula el guía prepara motiva ( la unidad de trabajo, siguiendo el programa integral que él mismo redacta.
3	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	2.° fase. El alumno: escribe lee memoriza recita	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	Y el Maestro: explica concreta aclara propone los ejercicios.	2.° fase (realización). El alumno (solo o en grupo): observa manipula lee experimenta toma notas redacta resúmenes resuelve problemas completa textos interpreta o dibuja gráficos.
4	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	2.° fase. El alumno: lee memoriza recita	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	Y el Maestro: explica concreta aclara propone los ejercicios.	2.° fase (realización). El alumno (solo o en grupo): observa manipula lee experimenta toma notas redacta resúmenes resuelve problemas completa textos interpreta o dibuja gráficos.
5	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	2.° fase. El alumno: escribe lee memoriza recita	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	Y el Maestro: explica concreta aclara propone los ejercicios.	2.° fase (realización). El alumno (solo o en grupo): observa manipula lee experimenta toma notas redacta resúmenes resuelve problemas completa textos interpreta o dibuja gráficos.
6	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	2.° fase. El alumno: escribe lee memoriza recita	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	Y el Maestro: explica concreta aclara propone los ejercicios.	2.° fase (realización). El alumno (solo o en grupo): observa manipula lee experimenta toma notas redacta resúmenes resuelve problemas completa textos interpreta o dibuja gráficos.
7	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	2.° fase. El alumno: escribe lee memoriza recita	3.° fase. El Maestro: corrige aprueba sanciona	Y el Maestro: explica concreta aclara propone los ejercicios.	2.° fase (realización). El alumno (solo o en grupo): observa manipula lee experimenta toma notas redacta resúmenes resuelve problemas completa textos interpreta o dibuja gráficos.

la secuencia de las tareas  
el material auxiliar  
las fuentes de documentación  
los ámbitos y medios de  
— observación  
— experimentación  
— manipulación  
— expresión  
los ejercicios de control o, preferentemente, de auto-control.

Y el Maestro:  
orienta  
aclara dudas  
comprueba la validez de las adquisiciones  
revisa ejercicios y construcciones  
anima  
estimula  
sanciona.

El alumno (solo o en grupo):  
observa  
manipula  
lee  
experimenta  
toma notas  
redacta resúmenes  
resuelve problemas  
completa textos  
interpreta o dibuja gráficos.

sanciona  
corrige  
dichos ejercicios.

10. Pierden importancia en el andar del tiempo de un modo cada vez más ostensible:

- a) La «palabra» del maestro.
- b) El libro de texto.
- c) La memorización de las lecciones.
- d) Las divisiones abstractas en el interior de la lección.
- e) La lección como unidad de contenido nocional, unidad cronológica rígida y pequeña unidad de trabajo.

11. Adquieren preponderancia cada vez mayor:

- a) La fase de preparación y motivación de las lecciones, no entendida en el sentido tradicional, intelectualista y memorístico, sino en cuanto disposición del ambiente, redacción del guión de trabajo y estudio detenido de las «fases operativas» de la lección.
- b) Al concepto de lección, entendido a la manera antigua, sustituye el de «unidad de trabajo», de límites cronológicos flexibles y que es, más que una serie de definiciones y clasificaciones, una *secuencia unitaria y orgánica de actividades*.
- c) Al «estudio de la lección» por parte del niño en las manuales, sucede una etapa inicial de observación, de documentación y, en la medida de lo posible, de «investigación», también por parte del niño.
- d) El trabajo individualizado sucede a la «lección colectiva», al modo tradicional. Pero es flanqueado por numerosas tareas realizadas *en equipo*, para robustecer el sentido social de los niños.
- e) Es difícil dibujar las fronteras que separan las fases de preparación y de realización del trabajo escolar, cada vez más implicadas entre sí, porque la actividad escolar íntegra y el ritmo de su realización, así como la índole y propósitos de cada una de las ocupaciones, se subordinan a la realización global de la «unidad de trabajo».
- f) La lección, tal como es entendida hoy, no se da nunca «hecha», porque es primordialmente una tarea, una construcción unitaria de energías, proyectos, experiencias y nociones, que se van descubriendo y poseyendo a medida que lo permiten la acción y la reflexión, en maridaje íntimo.
- g) Los ejercicios, en vez de colocarse al final de la lección, como mera comprobación de las nociones adquiridas—deducción—, se encaminan más bien a alumbrarlas—inducción—, como lo tienen un papel análogo al de los experimentos, y se diseminan por la unidad de trabajo, según se trate de ejercicios de motivación, de observación, de reorientación, de documentación, de manipulación, de expresión o de control.
- h) El trabajo escolar tiende a ser lo contrario de un «dar y tomar» lecciones. Por ello, los libros, en vez de ser manantiales únicos de información, cuyo estudio constituye el menester

fundamental o único de los alumnos, se convierten en libros-guía del trabajo escolar, tanto para el alumno como para el maestro.

- i) En la fase más avanzada del proceso se observa una marcada tendencia hacia la actividad autoeducativa, que supone aspectos lindantes con la mecanización.

12. En otro lugar de este número se informa sobre las «máquinas de enseñar» norteamericanas, realización final, por el momento, de una tendencia ciertamente turbadora, pero digna de la más atenta reflexión, hacia la autodirección del proceso instructivo y educativo del alumno.

Recordemos la anécdota de Pestalozzi cuando le visitó el padre Girard. Como éste le viera aplicar su «ABC de la intuición», el buen padre le preguntó, entre sorprendido y escandalizado:

—Pero ¿usted quiere mecanizar la educación?

—Sí—replicó tranquilamente Pestalozzi.

Mucha materia para la meditación hay en esta anécdota, así como en el empleo de las máquinas de enseñanza, que parecen una repercusión lejana del propósito pestalozziano. Diríamos que se trata de la última etapa de un proceso de eliminación progresiva del maestro, que se convierte en una especie de «director de escena», para disponer el «ambiente de experimentación» y el «atrezzo» documental y operativo, que el niño maneja de acuerdo con el «papel» y las «etapas» o «actos» señalados en el guión de trabajo.

13. Nosotros nos limitamos a describir el proceso, sin emitir acerca de él ningún juicio de valor. Pero el esquema anterior puede prestar algún servicio en la determinación de las cotas o niveles alcanzados por un sistema escolar—en este caso, el nuestro—, según las características internas del trabajo escolar y los objetivos, tácitos o expresos, a que el mismo obedece. La utilización de los textos puede servir, hasta cierto punto, como sintoma fundamental. Una escuela que se limita a «señalar» las lecciones para que el niño las estudie y memorice, «dándolas» después y realizando finalmente algunos ejercicios de aplicación, generalmente de corto aliento, es una escuela desfasada, incapaz de llevar a cabo la preparación de los niños que exigen las características de nuestro mundo.

14. También puede servir de brújula nuestro esquema en la determinación del «rendimiento» de un sistema escolar, tarea previa e indispensable en el planeamiento de las metas y esfuerzos financieros, humanos y técnicos que constituyen su razón de ser. Es claro que uno de los aspectos de esa evaluación sería el número de alumnos egresados de la escuela primaria. Pero éste sería un módulo demasiado tosco para tomarlo como científicamente válido y, sobre todo, como término de comparación entre dos o más sistemas escolares. Bajo la realidad administrativa del C. E. P. laten una serie de características y de exigencias de índole técnico-pedagógica, que son las que deben tomarse principalmente en consideración para la evaluación mencionada.

La cantidad de conocimientos es medida con pruebas objetivas y tests de instrucción que son instrumentos superficiales de medida. En un trasfondo de

matiz cualitativo se encuentran los hábitos, actitudes y métodos de trabajo intelectual a que hemos aludido en el capítulo anterior. Ellos son los que integrarán y determinarán, en un diagnóstico científico realizado

con las debidas garantías técnicas, el nivel y el valor de un sistema escolar.

A. M.

## PRINCIPALES DIRECTRICES PARA LA BUENA MARCHA DE UNA ESCUELA

*Del «Bulletin des Ecoles Primaires», revista pedagógica mensual de las escuelas primarias católicas de Bélgica, reproducimos la siguiente circular que, por su concreción, así como por el conocimiento detallado y práctico que proporciona del trabajo en las escuelas belgas, consideramos del mayor interés.*

1. Toda clase debe tener un horario semanal y las actividades cotidianas deben ajustarse a él, salvo en raras excepciones.
2. Todo Maestro debe llevar un cuaderno de distribución de las materias principales, en el que se dividirá el programa por trimestres y por meses. En él indicará los centros de interés previstos para cada asignación de tiempo, así como las nociones que en ellos deben adquirirse.
3. En las clases que comprenden varios cursos, el diario de las mismas tendrá dos páginas, una frente a otra, para cada jornada, a fin de poder establecer claramente, y de una manera detallada, las actividades propias de cada una de las secciones en cada hora del trabajo escolar.
4. El diario de clase señalará cada día los deberes y las lecciones previstas para cada curso.
5. En anexo al mismo cuaderno se mencionarán las declamaciones y los cantos estudiados en cada trimestre.
6. Se recuerda que las lecciones de dibujo y de gimnasia son obligatorias, lo mismo que las restantes materias, tanto para las escuelas de niñas como para las de niños, que deben desarrollarse en sala especial o al aire libre y que una suficiente preparación de los diversos ejercicios debe figurar en el diario de clase.
7. La cifra correspondiente a las edades cronológicas de los alumnos de cada curso debe figurar al principio del registro de asistencia e inspirar la acción pedagógica de los Maestros y de las Maestras para que puedan adaptar su enseñanza a los distintos niveles señalados y evitar el estancamiento de determinados alumnos.
8. Se recuerda que es indispensable llevar un número de cuadernos, entre los cuales merecen una atención especial:
  - El cuaderno de trabajo diario (llamado "en borrador").
  - El cuaderno de dictado y de vocabulario ortográfico.
  - El cuaderno o la carpeta de las formas geométricas.
  - El cuaderno de Gramática.
  - Los cuadernos de deberes.
  - El cuaderno o la carpeta de dibujos.
  - El cuaderno de escritura.
9. Como la obra de la educación forma un todo en el que cada elemento desempeña un papel educativo, los armarios, los bancos y la mesa del Maestro serán objeto de una vigilancia especial en lo que se refiere al orden y a la limpieza.
10. Para perder el menor tiempo posible en un horario cada vez más corto se recomienda que se escriban en el encerado antes de la clase las indicaciones y ejercicios necesarios a la actividad escolar de la jornada.
11. Dejando bastante que desear, por regla general la escritura de los alumnos en el encerado se les habituará desde principios de curso a este género de ejercicio a mano alzada, para favorecer un grafismo amplio y regular.
12. Hay que iniciar a los alumnos en la consulta del diccionario desde el grado medio. Esto implica el dominio perfecto del alfabeto y la presencia en clase de un número suficiente de diccionarios.
13. Cada escuela debe tener como principio fundamental de sus actividades el despertar la curiosidad intelectual de sus alumnos, contagiarles el gusto de la lectura y la capacidad de información personal. Por ello es eminentemente deseable que toda clase posea una colección de libros selectos, tanto para la consulta diaria como para las lecturas recreativas.
14. En el curso de las primeras reuniones mensuales de los Maestros la dirección de cada escuela recordará a los noveles las directrices principales acordadas en las conferencias pedagógicas y publicadas en el *Boletín de las Escuelas Primarias* de los años anteriores.
15. El abono individual al *Boletín de las Escuelas Primarias* es obligatorio para todos los miembros del personal docente de las escuelas de párvulos y primarias.
16. En el orden del día de cada reunión mensual conviene incluir un punto relacionado con la enseñanza profana, que haya sido tratado en las conferencias pedagógicas o en artículos publicados en el mencionado Boletín. Por ejemplo: el análisis, la conjugación, las fichas de trabajo, los exámenes, el vocabulario ortográfico, el dictado, etc...
17. Los Directores de escuelas tienen la obligación de garantizar la uniformidad de los métodos y los programas en los diferentes cursos que comprenda el centro que dirigen.

Los Inspectores H. Derache, A. Gille, J. Leroy.

(Del *Bulletin des Ecoles Primaires*, noviembre, 1961, Casselman, Tournai, Bélgica. (Traducción de A. M.)