

Metodología y organización

ALGUNAS FORMAS DEL TRABAJO ESCOLAR

por Adolfo Maílo.

La primera cuestión que surge al considerar las tareas de la escuela se refiere a la licitud de llamarlas "trabajo". Si, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia, creemos que trabajar es "ocuparse en algún ejercicio, obra o ministerio", no cabe duda de que la serie de actividades propias de la escuela deben llamarse trabajo, aunque su índole difiera no poco de aquellas tareas que, como las de producción económica, tienen por objetivo la elaboración de bienes tangibles. En la educación, el fin coincide, de alguna manera, con el proceso, en cuanto lo que importa no es el *producto* inmediato, sino una realidad mucho más alta y difícil: la formación del hombre.

Prescindiendo de sutilezas, que ahora no nos corresponde analizar, digamos que los ejercicios, actividades y tareas que en la escuela realizan maestro y niños constituyen, con todo derecho, el "trabajo escolar". ¿Cuántas modalidades puede adoptar ese trabajo? La respuesta es sencilla: tantas como objetivos y modos de realizarlos proponga a la escuela la doctrina pedagógica.

Como se ve, ésta es una respuesta formal, que nos remite al estudio de tales objetivos y maneras. Y es aquí donde empiezan las dificultades, como ocurre siempre, ya que si es fácil moverse con desenvoltura en el campo de las abstracciones, resulta complicado desenredar los frecuentes embrollos en que abundan las realidades concretas.

Teniendo en cuenta las necesidades habituales de nuestras escuelas, y especialmente las de un solo maestro, vamos a analizar con brevedad y sin ningún propósito exhaustivo las principales formas del trabajo escolar, no olvidando, porque se trata de una observación metodológica esencial, que toda clasificación es imperfecta, como obediente que es a las exigencias de la "razón dialéctica", siempre un poco distinta de la "razón vital".

a) La división más sencilla es la que se refiere a la manera de trabajar del niño, aisladamente considerado, mirando principalmente a los instrumentos que emplea para realizar los ejercicios escolares. Desde este punto de vista, el trabajo escolar puede ser: *oral, escrito, manual, mental*, según emplee la palabra, la escritura, la actividad de las manos o el estudio silencioso.

b) Considerando las actividades, simultáneas o alternantes, del maestro y de sus alumnos, el trabajo puede ser *de información*, cuan-

do el niño adquiere mediante él nuevas ideas, ya por su estudio personal, según antes se indicó, ya por la doble acción del maestro que explica y del alumno que aprende. El trabajo es *de razonamiento* en el caso de que el niño reflexione sobre las soluciones de un problema, un análisis gramatical o un rompecabezas, pongamos por ejemplos. Es evidente que el niño razona siempre, tanto en la escuela como en su casa o en la calle, así cuando juega con sus compañeros como cuando tiene que cumplir algún encargo de sus familiares. No hay actividad humana exenta de razonamiento, aun las más aparentemente automáticas. Pero aquí nos referimos a las que dentro de la escuela exigen con mayor apremio y rigor el empleo de la reflexión, tan atenta y profunda como sea posible.

Otra modalidad del trabajo es la relativa al *empleo de las técnicas instrumentales*. En este apartado caben todos o la mayor parte de los ejercicios escolares clásicos, tales como los de lectura, en sus varias formas, de escritura y de cálculo, lo mismo en sus fases de iniciación que en las más avanzadas de perfeccionamiento y de dominio.

Finalmente, dentro de este grupo tenemos el *trabajo de aplicación*, que versa generalmente sobre la subordinación de determinados aspectos de la actividad escolar, que por sí sólo poseen una significación o sentido predominantemente académicos, a tareas de cariz más práctico o más realista. Así por ejemplo, si el conocimiento de la escritura lo canalizamos hacia la redacción de una carta del alumno a un amigo o a un familiar ausente; si el saber matemático lo hacemos tributario de la resolución de un problema o, mejor aún, de la determinación de un pago o ajuste de cuentas en la realidad de la vida de la escuela o del hogar, estamos en el terreno del "trabajo de aplicación".

c) Teniendo en cuenta la participación íntima del niño en la elaboración de su saber, podemos establecer una diferenciación tajante entre el trabajo *receptivo o pasivo* y el trabajo *activo o creador*.

Es ésta una distinción de la mayor importancia. Desde hace tiempo se viene hablando de "métodos activos", de "pedagogía activa", etc., como reacciones contra la pasividad de la escuela tradicional, limitada a "estudiar y recitar lecciones". Lo que no se ha dicho tanto es que, por una parte, no es activa solamente la escuela que obliga al niño a trabajar con las manos,

pues lo esencial es que el alumno colabore sin reservas en la elaboración del saber, que así no resulta yuxtapuesto y como "pegadizo". Por otra parte, hemos de considerar la facilidad con que se usa el marbete de "método activo" y la modestia con que se lleva a la práctica. Por un lado, la escuela del "aprender lecciones" raramente es una "escuela activa", a menos que sepamos introducir en ella, con un clima de alegría intelectual (de "amor intelectual" podríamos decir), los postulados prácticos de la "escuela del trabajo espiritual"; por otro, técnicas hoy muy en boga, como las famosas "pruebas objetivas" no sólo no ayudan al logro de la actividad, sino que han tenido la virtud de detener el proceso "activador", que estaba en marcha, con un regreso patente hacia la vieja escuela pasiva y libresca. En último lugar, los sistemas y métodos de la Enseñanza Media, menos permeables entre nosotros que en otros países a los avances de la didáctica, frenan también un movimiento que sólo es completo cuando participan en él todos los grados docentes.

Frente al trabajo pasivo y receptivo, en el cual el niño se limita a aprender lo que dice el libro o lo que le explica el maestro (únicas formas de trabajo escolar conocidas en tiempos anteriores) están las formas creadoras o activas. Sin entrar en la discusión de la posibilidad de creación (disputa vana, por otra parte, ya que el hombre no puede crear, en el sentido pleno de la palabra), lo que denominamos creación es la forma final de un tipo de trabajo que comienza siendo activo, porque despierta las fuerzas intelectivas más hondas del niño. Un proverbio árabe dice que no es posible hacer beber a un asno sin sed; dicho lleno de sentido, porque nos recuerda en forma pintoresca la necesidad de que la educación y la enseñanza hagan llamamiento siempre al *deseo de saber*, tras el cual vendrán la atención, el esfuerzo y la obra.

Una enseñanza que no sabe despertar el apetito de conocimiento es una enseñanza fracasada, que obtura y ciega el progreso intelectual del niño en vez de estimularlo, como es su primera obligación. Ténganlo presente los maestros siempre, no de un modo vago y general, sino en *cada momento* de la actividad de su escuela, ante *cada niño* en concreto.

d) Una de las clasificaciones más importantes es la que se refiere al modo individual o colectivo de realizarse el trabajo escolar, fijándonos en la relación del maestro con los niños y de los niños entre sí en el momento de llevarlo a la práctica.

El trabajo es *individual* cuando el acto docente o educativo tiene, en el instante que consideremos, como destinatario único a un niño, aunque turnen todos en la solicitud del maestro. Por el contrario, si el maestro se dirige a toda la clase en una explicación, advertencia, etcétera, el trabajo es entonces *simultáneo* o *colectivo*. El tipo intermedio se da cuando el maestro trabaja con una sección o grupo de alumnos solamente; a esta forma intermedia entre el trabajo individual y el colectivo o *de clase*, se le da el nombre de *trabajo por grupos* o *trabajo de sección*. (Los problemas relacionados con la

constitución de estos grupos no son de este lugar.)

Todo maestro sabe que pocas veces encontramos escuelas donde todo el trabajo suyo pueda darse en "clase general". Sólo en casos excepcionales de Grupos Escolares con numerosas secciones es posible esto. Ordinariamente se emplea el trabajo por secciones, y en ocasiones especiales, como ocurre en las técnicas instrumentales, sobre todo en sus fases de aprendizaje, y con niños inadaptados, se impone el trabajo individual. Añadiremos que, no obstante las exigencias de la escuela en cuanto comunidad, y a pesar de las ventajas innegables del trabajo colectivo o de grupo, según las materias y los casos, no hay duda de que el maestro debe dedicar mucha atención a cada niño en particular, acomodando a sus especiales, peculiarísimas características, métodos y postulados que siempre tienen un aire abstracto e impersonal y que sólo se concretan y humanizan cuando descienden a la altura de cada niño, en su intransferible ser, para hacerse carne de realidad biográfica. (Por otra parte, no debemos olvidar que las motivaciones que despiertan el afán de saber y progresar, ajenas a las del amor propio, más o menos herido—según acostumbra a hacer ver la niebla competitiva que oscurece tantas mentes—, apoyan su fuerza sobre la necesidad infantil de verse aceptado y estimado por el maestro, aceptación y estimación a las que todo niño tiene derecho pleno, cualesquiera que sean sus dotes y su conducta.)

e) Hasta ahora hemos supuesto que "el maestro hacía para que los niños hiciesen", fórmula un poco ingenua y parcial que hace años se puso en circulación como si se hubiese descubierto el Mediterráneo. Es decir, hemos partido de la idea de que el trabajo escolar era un dúo entre maestro y niños. ¿Cabe que sean los niños solos quienes trabajen? He aquí cómo surgen las más arriscadas y nuevas modalidades del trabajo escolar.

Frente al trabajo *impuesto* y *controlado* momento a momento por el maestro, podemos advertir todo un muestrario de formas progresivamente exentas de la coerción magistral, desde el trabajo *sugerido* y el trabajo *autónomo* en su realización, aunque indicado por el maestro, hasta el trabajo *libre*, así en su propuesta y planeamiento como en su despliegue.

Claro está que no es admisible un tipo de trabajo totalmente libre, que anarquizaría literalmente la escuela, como ocurrió en la "Yasnáia Poliana" de León Tolstoi. Por consiguiente, no habrá sino modalidades en que la libertad incide sobre la realización (autónomo) o sobre la propuesta y la realización, en cierta medida prudente y sólo para ciertos aspectos de la actividad escolar; pero permaneciendo siempre en manos del maestro el planeamiento y el control de la misma, como no puede menos de ocurrir. Con arreglo a este criterio, que es el único defendible, las tareas diferirán según que el control se realice momento a momento, o bien que tenga lugar sólo al final del trabajo. Y claro es que esta modalidad corresponde a gra-

dos de la escolaridad avanzados, ya que es imposible en los más elementales.

Todas las formas mencionadas en este apartado pueden referirse lo mismo al trabajo individual que al de grupos, ya sea que cada niño realice una tarea, impuesta, sugerida, autónoma o libre, ya que sea el grupo el titular de la misma. De vez en cuando, conviene, así en la unitaria como en la sección de graduada, emplear formas de trabajo no impuesto, en una gradación que vendrá determinada por el nivel de auto-dirección que el maestro haya sabido despertar y conseguir en cada grupo o en cada alumno. La medida (intensidad y amplitud) en que sea capaz de lograrlo, de un modo consciente y lleno de prudencia, dará la medida exacta del maestro, su estatura de educador. Sólo cuando una clase *trabaja sola*, ya en tarea colectiva, ya individual o por grupos, puede decirse que el maestro ha sabido darle el punto que marca su madurez comunitaria y educativa.

f) Lo dicho antes sobre la conveniencia de matizar individualmente el trabajo—consecuencia del postulado que obliga a pensar en cada niño, en una acepción más honda que la indicada por el principio: “la escuela a la medida”, de Claparède—no depone contra las formas grupales de la actividad escolar. Por el contrario, creemos que deben ser estimuladas en un grado muy superior al habitual. Pero hay, entre otras, dos formas de trabajo de grupo, en los matices autónomo o sugerido, que son los que nosotros nos permitimos aconsejar. Dos formas muy distintas entre sí, cuyas consecuencias ins-

tructivas y educativas difieren también grandemente.

Si los componentes del grupo *suman* sus esfuerzos, para obtener así un rendimiento superior al que daría el trabajo de cada uno, tenemos el *trabajo conjunto*, que es, ciertamente, un trabajo de grupo, pero en cuya realización los miembros pueden actuar desentendidos unos de otros, reducidos a laborar la parcela que les señaló el maestro o el jefe. Esta adición de trabajos parcelados es poco educativa, máxime cuando una dialéctica simplista, cada día más desacreditada, pero no por ello menos extendida, rebaja la dinámica del grupo a relaciones mecánicas del tipo mando-subordinación.

Si en vez de hablar sólo de niveles mentales, en obediencia a una Psicometría de corto metraje, fuera usual referirnos, al hablar de rendimientos escolares, a *niveles de maduración social*, nos daríamos cuenta de la trascendencia inmensa que tiene el *trabajo comunitario*, forma la más elevada de la actividad de la escuela. En él, el grupo constituye una comunidad, por lo cual el postulado de la recíproca referencia de actitudes y tareas, de que habla Max Weber, exige no la adición, sino la implicación y la complementaridad de los esfuerzos de todos y cada uno de los componentes, que se funden en una concordia de aspiraciones y en una comunión de afanes.

Para facilitar su estudio, damos a continuación el cuadro sistemático de los tipos de trabajo escolar estudiado:

FORMAS DEL TRABAJO ESCOLAR

Por sus instrumentos	Por sus objetivos inmediatos	Por la participación del niño	Por el destinatario de la acción educativa	Por el grado de control	Por su trascendencia social.
Oral Escrito Manual Intelectual	De información De razonamiento De empleo de técnicas De aplicación	Receptivo o pasivo Activo o creador	Individual Simultáneo Por grupos	Impuesto Autónomo Libre	Conjunto Comunitario

Guiones de trabajo escolar

Maternales y párvulos

Por AURORA MEDINA DE LA FUENTE
Inspectora de Enseñanza Primaria.

Ambientación

De nuevo en los albores de la Navidad es imposible sustraer al niño a tan bella, sugestiva y eficaz labor, como es la de prepararse para este gran acontecimiento. Pocos temas tan fecundos y tan próximos a la psicología del párvulo como este del Nacimiento del Niño Jesús, Dios, que se hace Pequeño por nosotros.

En el número 3 de VIDA ESCOLAR, preparado para la Navidad pasada en la Escuela, hallará la Maestra materia abundante, además de lo que ahora intentamos desarrollar.

La perspectiva general del tema es el siguiente: El niño, inmerso en un ambiente nuevo de alegría, saca de él las siguientes enseñanzas:

Mayor proximidad a Dios por Jesús hecho Niño.

Mayor amor a los hombres todos, a los otros niños, porque Él nos amó a nosotros y se hizo pequeño por amor.

Iniciar el hábito de la inhibición y el dominio con fines humanos y sobrenaturales desarrollando virtudes sociales.

Desarrollo de observación, atención, reflexión, sentido bórico, cinestésico y, en general, dominio intelectual.

Ejercicios lingüísticos mediante las nuevas denominaciones de escenas, objetos, situaciones.

Toda esta riqueza anímica se logra mediante:

a) Ambiente exterior.

Hemos de tener en cuenta cuánto impresiona al pequeño lo exterior, cómo