

LA ESCUELA UNITARIA REFLEJADA EN LOS CUADERNOS DE PRÁCTICAS DE UN MAESTRO

Bárbara ARIAS GÓMEZ y Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga

1. Introducción

Las escuelas son espacios sociales cargados de significado. Son escenarios que se completan con las experiencias cotidianas de maestros y alumnos, donde las relaciones que surgen entre ellos pueden ser planificadas, controladas y tener un carácter oficial, o bien tratarse de experiencias particulares, no oficiales, que se intercambian y dan sentido a la vida escolar. Poder reconstruir la escuela desde la perspectiva del maestro es, precisamente, lo que los cuadernos de prácticas como objetos asociados a la Historia de la Escuela, aportan. Con ellos, podremos reproducir el espacio y el tiempo de la escuela donde maestro y alumno intervinieron formando parte de las prácticas pedagógicas, los aprendizajes y las estrategias que ocuparon las horas del trabajo escolar.

La escuela es un lugar de convivencia, donde transcurren muchos años de la vida de alumnos y maestros. Se entiende como uno de los espacios donde tienen lugar relaciones y saberes que colaboran en la educación de los futuros ciudadanos que formarán parte de la sociedad. La escuela es un espacio y un lugar con características físicas y materiales, a la vez que un conjunto de expresiones culturales que imperan en un determinado contexto histórico, generando «flujos energéticos»¹.

Analizar los cuadernos de prácticas que los maestros escribieron durante su formación, nos permite explorar la cotidianidad de la escuela y su problemática. Estos textos son interpretaciones con las que el maestro dio sentido a su experiencia personal y profesional y conservan los valores y normas implícitas del contexto al que pertenecieron. A partir de

1 VIÑAO FRAGO, A.: «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, (1993), p. 27.

la observación, la descripción y el análisis de estos documentos escritos, recuperamos las acciones que llevaron a cabo las personas en sus actividades diarias. Poseen una estrecha relación con el tiempo, puesto que con ellos se puede recrear el pasado desde el presente. Lo que se pretende con este estudio, no es interpretar la experiencia inconexa de un maestro. Se trata de partir de estos cuadernos como fuente para investigar las huellas de la escuela desde lo particular, atendiendo en todo momento a unas pautas de certeza, evidencia y coherencia de lo interpretado. A través de ellos tenemos una visión de la cultura de la escuela desde la perspectiva de los agentes sociales que intervinieron. De esta manera se interpreta una realidad desde el lugar de su escritura, en este caso, la escuela donde el maestro realizó sus prácticas.

Se intenta reconstruir y organizar una realidad, la escuela rural unitaria, en un espacio temporal específico, los años cincuenta en España. Con ello, se consigue hacer comprensible la experiencia de un maestro que ha dejado pistas, materiales y emocionales, de una escuela como expresión de una profesión, una sociedad e incluso una ideología. El maestro plasmó en sus cuadernos sus pensamientos, sentimientos y acciones dando significado a su labor en la escuela de estos años.

Los cuadernos de prácticas que los maestros de otras épocas escribieron durante su período de formación, nos trasladan al momento en que vivieron sus experiencias escolares, en un contexto social específico y desde su particular visión. De esta manera se reproducen las prácticas individuales y colectivas que, con sus propias palabras, dan sentido a la escuela de un determinado momento y lugar, permitiendo deducir las características propias del espacio donde se formaron.

La historia y la memoria permiten recuperar la realidad del espacio escolar a partir de dos registros etnográficos². Por un lado, se representa la escuela como lugar donde se llevó a cabo la educación formal y, por otro, una dimensión que refleja el conjunto de reglas y metáforas que dan lugar a la cultura de la escuela.

El silencio que se observa acerca de la práctica y la cultura de las aulas y su historia social, es un tema que debe ser estudiado con atención. Cuando el maestro narra sus experiencias plasmándolas en los cuadernos, estaba consiguiendo perpetuar prácticas escolares, dificultades, logros, estrategias e incluso los lugares donde llevó a cabo su formación. Así, se conservan y recuperan unos saberes pedagógicos silenciados, que contribuyen a construir una Historia de la Escuela distinta de la que se pueda conocer hasta el

2 ESCOLANO BENITO, A.: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

momento. Con el análisis de los cuadernos desde esta perspectiva, seremos capaces de interpretar y estructurar la escuela que este maestro vivió, rescatándola de la memoria, partiendo de documentos en los que afloran dimensiones personales y emocionales.

Proponemos el estudio desde una perspectiva de la colectividad, que explique las identidades de una escuela desde su funcionamiento interno, la organización de la actividad escolar cotidiana y la vida del maestro.

Se trata de comprender las experiencias de las personas que han formado parte de la escuela sin despojarlas de su subjetividad, evitando su consideración como amplios grupos de población. Se estudian los sujetos y sus experiencias y se atiende a la forma en que se construyeron.

Con estas aportaciones se logra una mayor aproximación al currículum que a diario se fue proponiendo en el aula, desde una perspectiva personal, pues los cuadernos de prácticas de maestros son recursos ricos y sensibles, dotados de un gran potencial para la reflexión que evitan las rupturas en la Historia. Estos cuadernos contribuyen a enriquecer el debate acerca de cuestiones y problemas educativos, dando respuestas poco estandarizadas de otras formas de enseñar que formaron parte del pasado. La dimensión de los espacios educativos ha sido más estudiada en los aspectos teóricos y legales que en los relacionados con la Historia de la Escuela como lugar y con su realidad material³.

2. Objetivos

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio basado en el análisis de la actividad escolar reflejada en los cuadernos del franquismo durante los años cincuenta en la provincia de Málaga⁴. Se han tomado como fuentes una colección de cinco cuadernos de prácticas que fueron elaborados por un estudiante de Maestro de Primera Enseñanza durante su período de prácticas en una escuela unitaria⁵.

3 VIÑAO FRAGO, A.: «El espacio escolar. Introducción», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12-13, (1993), pp. 11-16.

4 El análisis se realiza sobre la labor de los maestros llevada a cabo en una escuela graduada de la localidad de Cártama, que se completa con el estudio sobre el proceso de formación de estos en un entorno rural, con escasos medios y muchas dificultades. Se elige al maestro Alejo García García por ser capaz de proporcionar datos biográficos excepcionalmente ricos que se complementan con una importante aportación de fuentes documentales, de carácter personal y oficial, que contribuyen a completar la investigación permitiéndonos su triangulación.

5 El maestro Alejo García García realizó en 1952 prácticas en la Escuela unitaria de niños nº 1 de Cártama, situada en la calle Generalísimo Franco, a cargo del maestro Francisco Romero Martín, quedando parte de este proceso registrado en una colección de cinco cuadernos que constituyen una fuente única de gran valor documental.

Para poder definir los objetivos es necesario concretar, en primer lugar, los supuestos que configuran el marco sobre el que se lleva a cabo la investigación:

- La organización de la escuela unitaria se estructura en cuatro grados dentro de la misma clase.
- Los agrupamientos del alumnado influyen en el ambiente de aprendizaje dentro del aula.
- La estructura del aula viene condicionada por el espacio, tiempo y agrupamiento como elementos que contienen intenciones ideológicas, sociales y pedagógicas.
- Las relaciones que se establecen en el espacio escolar quedan determinadas por las decisiones del maestro.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, nos planteamos analizar los cuadernos de prácticas de un maestro en su período de formación con el fin de conocer las formas de aprender y enseñar en una escuela unitaria de esta época. Para ello, se definen los siguientes objetivos específicos:

- Describir cómo realiza el maestro los agrupamientos, la organización del tiempo y el espacio de acuerdo con la diversidad que encuentra en el aula.
- Analizar la forma en que el maestro utiliza la edad como criterio para favorecer el aprendizaje a través de diversos tipos de agrupamientos.
- Descubrir si el ambiente en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona el estado de ánimo del futuro maestro y su motivación para ejercer la profesión.

3. Metodología

El diseño de esta investigación se realiza en torno a un estudio de caso único, basado en una colección de cuadernos de prácticas que como testimonio escrito ha permitido la reconstrucción histórica de la escuela unitaria durante el período que abarcan. Este análisis pertenece a un estudio global en el que se han combinado las aportaciones del maestro como fuente oral con otras fuentes documentales.

Atendiendo a la clasificación que realiza Stake⁶, se trata de un estudio

6 Stake diferencia tres tipos de estudios, dependiendo del interés con que se realice la investigación:

- Estudio de caso intrínseco, cuando se pretende conocer un caso concreto sin tratar de explicar un problema general.
- Estudio de caso instrumental, cuando el objetivo consiste en el estudio de algo general mediante un caso particular, es nuestro caso.
- Estudio de caso colectivo, cuando se quiere investigar un fenómeno mediante el estudio sobre un conjunto de individuos o grupo.

Cfr. STAKE, R.: «Investigación con estudio de caso». En ANTONIO BOLÍVAR, JESÚS

de caso instrumental, ya que partiendo de los cuadernos que proporciona el maestro, se estudia su proceso de formación en el que describe las características del contexto donde se desarrolla el aprendizaje, permitiéndonos recuperar la memoria pedagógica asociada al modelo de escuela unitaria. De esta manera, se propone ir desde lo particular hacia la colectividad, comprender la realidad desde dentro, partiendo de la observación que proporcionan las personas implicadas en el proceso. En nuestro caso, los cuadernos de prácticas del maestro tomados como fuentes, nos ofrecen otras formas de ver la escuela a través de las anotaciones que llevó a cabo en los períodos de «observación». Por ello, planteamos un diseño metodológico de carácter cualitativo, siendo la prioridad comprender y describir las acciones e interrelaciones propuestas por el contexto⁷. El estudio se centra en una situación singular, descriptiva, basada en la investigación de documentos o fuentes históricas, desde una perspectiva humanístico-interpretativa⁸.

El estudio se centra en un entorno específico, en el que se recupera la vida cotidiana de la escuela y su contexto natural⁹, siendo éste el escenario básico que permite comprender las situaciones normales del aula en una escuela unitaria con distintos grados. En nuestro caso contamos con un maestro que hace de observador de otro que es quien dirige el proceso, y todo ello, en un espacio y tiempo concretos. La escuela no es sólo un lugar que custodia la educación institucional, ni el medio formal donde intervienen maestros y alumnos como protagonistas de un proceso de enseñanza-aprendizaje previamente reglado¹⁰.

Se trata de un estudio que abarca los fenómenos en su conjunto, pues la experiencia de estos alumnos y sus maestros se ubica en una situación social y cultural específica. Ser maestro implica siempre una historia personal, no sólo porque es reflejo de una trayectoria, sino porque siempre se produce en unas situaciones y relaciones concretas, con unos alumnos u otros, con más o menos recursos, pero siempre en movimiento, siguiendo una dirección que viene condicionada por lo que se ha ido viviendo¹¹.

DOMINGO y MANUEL FERNÁNDEZ: *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001, p. 131.

7 BISQUERRA ALZINA, R.: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2004.

8 HERNÁNDEZ PINA, F.: *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*, Murcia, D.M., 2001.

9 EISNER, E.: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

10 ESCOLANO BENITO, A.: *Op. cit.* p. 183.

11 CONTRERAS DOMINGO, J.: «Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía». En JOSÉ CONTRERAS DOMINGO y NURIA PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.): *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, 2010, pp. 241-271.

Los cuadernos de prácticas de este maestro, como documentos personales, nos han permitido documentar y analizar la práctica docente en la cotidianidad de la escuela junto con otras fuentes documentales, también personales y otras oficiales tratadas igualmente desde una dimensión cualitativa.

4. Aportaciones de los cuadernos de prácticas de maestros

Una característica propia de los cuadernos de prácticas de maestros de otras épocas es que no responden a la estandarización de la información que se registra en ellos. La información que proporcionan viene cargada de datos poco sistematizados, muy ricos y sensibles, adecuados para ofrecer sugerencias pedagógicas y como ejemplos de toma de decisiones en ambientes de diversidad, complejidad y escasez de recursos. Son documentos que no responden a la gestión burocratizada de la escuela ni al encorsetamiento de la normativa vigente en el momento de su elaboración.

Lejos de patrones preestablecidos, los cuadernos contienen una colección de experiencias pedagógicas capaces de contar lo que ocurre con las personas que habitan en las escuelas. Poseen un enorme potencial para reconstruir la memoria pedagógica, por lo que su recuperación y difusión, evitará que se diluyan aspectos no documentados de la práctica escolar, ofreciendo una información inédita susceptible de ser transmitida en el proceso de formación de futuros maestros, con el consiguiente fortalecimiento de la identidad de la escuela.

Recuperar las experiencias pedagógicas que han quedado reflejadas en estos diarios, permite conocer el conjunto de decisiones que en su momento debió tomar el futuro maestro en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que pensaba del grupo y de los niños en particular, la adaptación que en todo momento llevó a cabo en función de los recursos de que disponía, su innovación dentro de este proceso, las formas de comunicación dentro del aula, además de sus sentimientos, emociones, aspiraciones y objetivos. La interacción entre el maestro y su entorno se traduce psicológicamente en una serie de preocupaciones propias de las profesiones vocacionales. De las anotaciones recuperadas de los cuadernos, se desprende que se encuentra en el «estadio de exploración» dentro de su vida profesional, que consiste en la cristalización progresiva de su vocación como maestro. En esta fase el maestro comienza a construir su proyecto profesional, formula y clarifica ideas, busca información y pide consejos y orientaciones¹². En los cuadernos anteriormente citados da muestras de ello, cuando describe bajo el título «Dirección Pedagógica», la siguiente situación: «También he podido notar la ventaja de preparar las lecciones de antemano, pues más de una vez me

12 SUPER, D.: *Psicología de la vida profesional*, Madrid, Rialp, 1962.

hizo el Maestro explicar una lección no preparada y francamente, encontré dificultades.»

Al leer los documentos narrativos, se encuentran indicios que garantizan que el autor de los mismos ha estado allí y actúa como narrador e historiador, lo que les da un plus de legitimidad y validez¹³. En los textos que el futuro maestro escribió en sus cuadernos, se puede apreciar que:

- Poseen un carácter descriptivo y de diálogo. El maestro expresa lo que percibe dentro del aula, describiendo las condiciones ambientales y espaciales. En ocasiones, aprovecha para registrar los diálogos que tienen lugar en el desarrollo de la clase que imparte y que le permiten interactuar con los alumnos.

- Elige los adjetivos para dar fuerza a los mensajes que transmite y recurre a los sustantivos cuando quiere llevar a cabo clasificaciones.

- En las narraciones se observa la temporalidad derivada del uso de los verbos. Cuando escribe en primera persona, lo hace como testigo de lo que acontece en el aula. Se refiere al mismo tiempo a quién escribe y al protagonista de la experiencia que está teniendo lugar en ese momento. Es una muestra de su proceso individual en la enseñanza, de su forma de organizar, conocer y aprender. Se trata de una voz en primera persona que manifiesta su compromiso con los alumnos.

5. La escuela unitaria por dentro

la escuela rural en estos años se caracterizó por la escasez de recursos. En la España del franquismo estuvo abandonada, puesto que se destinaría a una parte de la población encargada fundamentalmente de las tareas agropecuarias¹⁴. Las escuelas hasta el momento eran lamentables cuartos de alquiler estrechos y sombríos¹⁵. En estas salas oscuras los alumnos permanecían hacinados varias horas seguidas, durante las cuales no se podía ver el sol, ni salir al exterior. Un sólo maestro se ocupaba de numerosos grupos de niños desde que empezaban su escolaridad hasta que terminaban. Funciones directivas, distribución del tiempo y del trabajo, programación y desarrollo de la enseñanza y mobiliario y material escolares, eran otras tantas tareas encomendadas a este maestro.

13 SUÁREZ, D.: «Docentes, narrativa e investigación educativa». En INGRID SVERDLICK (comp.), *La investigación educativa*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2007, pp. 71-110.

14 Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «Franquismo y educación (Selección bibliográfica de trabajos publicados a partir de 1975)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, (1989), pp. 335-342. Cfr. ESCOLANO, A.: «Franquismo. Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, (1989), pp. 7-27.

15 MARTÍ ALPERA, F.: *Por las escuelas de Europa*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1904.

La escuela unitaria nº 1 de Cártama ha quedado perfectamente descrita por el maestro en sus cuadernos: falta de condiciones higiénicas, un aula con poca luz, llena de polvo, triste y desalentadora¹⁶. Podemos encontrar una descripción de la misma, cuando elaboró una «Práctica de Enseñanza» bajo el título «Período de Observación» el lunes 6 de octubre de 1952:

«Al entrar el primer día en la clase observo que el local de la escuela que me ha sido asignada no reúne ninguna de las condiciones principales e higiénicas que debe tener toda aula escolar.

Tiene mala orientación pues está situada de N. a S. Ventilación deficiente lo mismo que la iluminación pues aunque tiene cinco ventanas, (dos en la cara lateral izquierda, dos en la derecha y una al frente) son relativamente muy pequeñas.

El suelo no está embaldosado con mosaicos como sería necesario para su fácil limpieza sino que lo está con ladrillos que, bien por su antigüedad o por no estar bien cocidos, desprenden tanto polvo que pronto se vicia la atmósfera. Casi imposible se me hace creer como el maestro de esta escuela D. Francisco Romero Martín puede vivir en esta atmósfera siempre viciada a pesar de su limpieza constante.

La clase tiene 15,50 mts. de largo, 4 mts. de ancho y 3 mts. de altura que supone una capacidad de 186 m³.

Tiene la sala de clase una sola puerta que da a una escalera, por la que se sale a la calle, pasando por la casa del Maestro».

Es importante destacar el papel que desempeñaba el maestro en esta escuela tradicional, ya que era el único encargado de enseñar y que poseía el conocimiento para preparar a los alumnos. Agustín Serrano de Haro en su influyente obra *La escuela rural*¹⁷, describió los problemas propios del entorno al que perteneció esta escuela:

«...ausencia de una preocupación social educativa, brevedad de la vida escolar, irregularidad de la asistencia, exigencia familiar de una cultura mínima, pobreza económica, carencia de colaboraciones. Caracteres vivos, problemas concretos que determinan la existencia de muchísimas más Escuelas rurales que las que pudiera recoger una estadística minuciosa; que determinan el que casi toda Escuela española tenga algo, tenga mucho de Escuela rural».

La escuela rural estaba destinada a los desheredados campesinos, zonas

16 HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, número extraordinario, 1, 2000, pp. 113-136.

17 SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941, p. 14.

donde predominaban las actividades agropecuarias, abandonada por gobernantes y maestros¹⁸.

6. Prácticas escolares: organización de espacios y tiempos en el aula

El trabajo diario de enseñar plantea dificultades que hay que solucionar y que no se encuentran previstas por las normas administrativas. En las escuelas unitarias españolas, en la época que se estudia, los años cincuenta, el maestro se enfrentaba a diario con numerosos impedimentos que debía solventar. Los saberes del maestro, no aparecen de forma explícita, ni quedan plasmados en manuales teóricos susceptibles de transferencia. Son formas de trabajar que están implícitas en las prácticas que se realizan a diario en el aula. «Un día en la vida de una clase es una trama muy texturada, un aprendizaje compartido, un conglomerado de temas urgentes»¹⁹.

No hay que olvidar que en las escuelas unitarias el maestro contaba con un gran grupo dentro de clase que a la vez quedaba dividido en grupos más pequeños, eran los grados. En la escuela que analizamos, compuesta por una sola clase estaba formada por cuatro grados con sesenta alumnos matriculados, como reflejó el maestro en su cuaderno número uno de prácticas el sábado once de octubre de 1952:

«Me dice el maestro que figuran 60 alumnos matriculados, distribuidos en tres grados y el de iniciación, o sea cuatro.

La escuela que me ha sido asignada es una escuela unitaria a cargo de un solo maestro».

Este tipo de agrupamiento permitía situar a cada alumno según sus cualidades en el grupo más adecuado, con el fin de obtener los mejores resultados de aprendizaje individual y de adaptación al grupo en su conjunto. Este es un extraordinario valor que el maestro incorporó a sus prácticas de enseñanza, pues, propició una labor escolar eficaz en un marco de recursos materiales y personales demasiado escaso. Incluso, se puede afirmar que en este contexto, el maestro consiguió aprovechar cualquier situación de aprendizaje, pues al tener presentes diferentes ritmos de trabajo y diversidad de aprendizajes supone respetar una serie de normas muy precisas que quedaban implícitas en el aula, que todos los niños comprenden y saben que

18 «La Escuela rural es una de las instituciones más nobles, trascendentales y eficaces de la Patria. Cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la Escuela rural; más los primeros en esta preocupación y este amor han de ser los propios Maestros». Cfr. *Id. Ibid.*, p. 23.

19 GUSSIN PALEY, V.: «Otra voz en el aula». En HUNTER MCEWAN y KIERAN EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Agenda Educativa, 1998, p. 142.

deben respetar, circunstancia, que cuando se ve alterada, éste se encargaba de restablecer.

El aula de la escuela unitaria, se caracterizó por ser un entorno físico estable, donde las prácticas respondían a la regularidad y donde se puede apreciar una intimidad social que es difícil encontrar en ningún otro espacio. Es un lugar donde los niños convivían de forma rutinaria a lo largo de las jornadas escolares en un espacio reducido. Los pequeños cambios que el maestro pudo observar son aquellos que tuvieron lugar cuando algún alumno dejaba la escuela o se incorporaba uno nuevo, aunque en esta escuela esto último no era muy frecuente. En este sentido, eran más habituales las ausencias temporales de los niños por dedicar este tiempo a las tareas del campo junto a sus padres, circunstancias con las que contaba de antemano el maestro.

La actividad principal, los objetos y las relaciones sociales que surgían en ella se repetían día a día, mes a mes y año a año, por lo que se trata de un espacio físico y un entorno social poco cambiantes. En el caso de la escuela unitaria, el lugar del maestro en la construcción de relaciones se basaba en la legitimidad que se le otorgaba para la toma de decisiones sobre las prácticas que debía realizar en su actividad diaria y en el reconocimiento que desde fuera se le concedía por sus relaciones con los personajes más representativos del pueblo: el alcalde, el párroco, el juez de paz....

Destacan por tanto, dentro del aula, una composición social estable con un orden dentro del espacio físico de carácter regular, pues, los alumnos se sitúan en los lugares asignados y es allí donde el maestro con una sola mirada se daría cuenta de las faltas de uno u otro²⁰.

De acuerdo con lo anterior, el maestro de la escuela unitaria que estudiamos, organizaba el aula atendiendo a los siguientes factores:

- El número de alumnos con que contaba en el aula.
- Las características que poseían los integrantes del grupo (edad, nivel académico y ritmos de aprendizaje).
- El tipo de actividades que debía realizar. El maestro en función de los agrupamientos diseñaba una serie de actividades que debían quedar muy bien secuenciadas con el fin de garantizar el correcto funcionamiento de la dinámica de clase. No hay que olvidar la simultaneidad de prácticas escolares que tenían lugar en un mismo espacio con una importante limitación de recursos: un único maestro, un único espacio.

De esta manera el maestro agrupaba a los alumnos según el tipo de ac-

20 JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1994.

tividad a realizar diferentes para cada grado. Incluso los cambiaba de ubicación en función de las distintas situaciones de aprendizaje que se planteaban en el aula.

En cuanto a las prácticas escolares y el contenido de las actividades que se desarrollaban, cabe señalar la calidad cíclica de las mismas. Los contenidos tratados respondían a una misma frecuencia, sin embargo, predominaba la variedad en las tareas a realizar. En el diseño que el maestro realizaba de los tiempos de cada jornada escolar, preveía la diversidad de actividades con el fin de evitar el aburrimiento en los alumnos y conseguir así cambios de ritmo que por otro lado, garantizaran la atención a la totalidad del grupo.

En los espacios escolares el maestro participaba constantemente en un proceso de toma de decisiones y prácticas que ocuparon la cotidianidad del trabajo en la escuela. La labor docente es un trabajo que se construye a partir de los saberes que los maestros se apropian, asimilan y son capaces de generar en cada una de las situaciones que a diario se le presentan en el ejercicio de su actividad. El maestro «es el único poseedor del conocimiento pedagógico»²¹.

Se trata, por tanto, de analizar cómo se ocupó ese espacio y de qué manera se construyeron las relaciones sociales dentro de él, teniendo en cuenta que la escuela se encontraba inmersa en un contexto condicionado por los proyectos político-educativos y los intereses y expectativas de la sociedad del momento analizado. Los saberes pedagógicos reflejados en estos cuadernos de prácticas, ofrecen una amplia comprensión de lo que ocurría en las escuelas por dentro. Para el estudio de los mismos se intenta dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo organizaba el maestro al grupo?
- ¿Cómo implicaba a los alumnos en la dinámica de la clase?
- ¿Cómo impulsaba y mantenía el ejercicio de la actividad individual?
- ¿Cómo consideraba y valoraba las intervenciones de los alumnos en el aula?

Si tomamos el agrupamiento como variable, del análisis de los cuadernos deducimos que el maestro organizaba el aula en función de los grados en que se dividía la escuela. En ella, los alumnos quedaban agrupados en cuatro grados diferentes: iniciación, primero, segundo y tercer grado, tal y como lo hace constar el futuro maestro en su cuaderno. Por ello, el grado es el referente principal para ubicar espacialmente al alumnado de forma genérica. La ubicación del alumnado dentro del aula quedó definida en primer lugar por

21 WOODS, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 17.

el «Grado de referencia», estando el de iniciación más próximo a la mesa del maestro y el tercer grado al final de la sala:

«Cártama 14-11-52 (viernes)

...entre el mobiliario los pupitres de los que veo que junto a la mesa del maestro hay cinco bipersonales relativamente pequeños, que me dice el profesor que son para los niños de menor edad».

Respecto a la modificación de la ubicación del alumnado, podemos concretar que los alumnos cambiaban en pocas ocasiones el lugar que ocupaban en el aula. Solamente lo hacían para el desarrollo de determinadas actividades y siempre a petición del maestro.

El espacio y tiempo escolar son variables relacionadas con la disciplina y el orden. Con respecto al tiempo de atención didáctica que dedicaba el maestro a los grados, deducimos que intentaba atender a todos los grupos por igual, manteniendo ocupados en todo momento a la totalidad del alumnado: «Los niños, para entrar y salir de sus asientos, tienen forzosamente que molestar, siendo esto motivo de indisciplina, que el maestro procura evitar siempre teniéndolos constantemente ocupados».

De acuerdo con las tareas a realizar, nos encontramos con distintos tipos de agrupamiento. Para las tareas de lectura, escritura o copiado, caligrafía o dibujo y dictados el maestro normalmente decidía utilizar el agrupamiento por grados. Sin embargo, para el desarrollo de las lecciones del programa a través de las explicaciones, la opción de agrupamiento de alumnado más elegida era la de «gran grupo», igual que cuando se trataban las lecciones de Dibujo o se hacían trabajos manuales, dirigidas a la clase en general. Lo que ocurre es que en este último caso, el maestro atendía a la diversidad de edades, planteando actividades de plástica adaptadas a cada grado, proponiendo recortar en papel o repasar con lápiz, de acuerdo con las capacidades de los alumnos más pequeños. Lo que preocupaba al maestro era atender a criterios de orden en el aula y de rendimiento, más que buscar otros beneficios que puedan proporcionar los agrupamientos. Debía atender a un gran número de alumnos, cuestión que solucionaba ordenando las actividades que los niños desarrollarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este requisito de «flexibilidad» en la organización de la clase, implicaba combinar los agrupamientos según los objetivos que deseaba alcanzar con cada grupo en los distintos momentos de la jornada escolar.

Sin embargo, tenía bien definida la composición de cada uno y no la modificaba, salvo pequeñas excepciones, aunque conocía perfectamente los progresos, avances y ritmos de aprendizaje de los niños. Cuando nos referimos a las diferentes formas de agrupamientos, es porque se deduce del estudio de las anotaciones realizadas, que la existencia de distintas eda-

des, facilitó la atención didáctica de los alumnos en función de sus competencias, factor que el maestro aprovechaba como recurso cuando proponía a los más mayores que ayudaran a los pequeños en el desarrollo de las tareas. Lo podemos constatar cuando leemos en un cuaderno la siguiente observación:

«Como la matrícula es numerosa, el maestro se vale a veces de los niños mayores que están más adelantados para que le ayuden, poniéndolos al frente de los grados más inferiores, mientras hacen algún trabajo indicado de antemano por el mismo maestro».

Otro factor importante que queremos destacar es la valoración que otorga el maestro a las intervenciones de los alumnos en el aula, promovidas por el método elegido por el maestro para la explicación de las lecciones. Utilizaba generalmente el método interrogativo, fomentando la comunicación con los alumnos. De esta manera, conseguía que fueran encontrando paulatinamente los contenidos de aprendizaje. Para ello, siempre partía de la evaluación de los conocimientos previos sobre la materia, formulando preguntas estimulantes que les hicieran reflexionar, con el fin de llevarlos a los objetivos programados, captando su atención y evitando así las distracciones en el aula. El maestro realizaba recapitulaciones y síntesis a lo largo de todo el proceso, resaltando las reflexiones y aportaciones hechas por los alumnos. Todo ello demuestra el dominio de este método por parte del maestro lo que proporcionaba grandes ventajas derivadas de la satisfacción generada en los alumnos por haber comprendido los contenidos gracias a su propia reflexión. En una de las prácticas del período de observación, escribió:

«En este momento los niños reciben una lección general de la lluvia con ejemplos apropiados, propuestos por el profesor y siguiendo el método interrogativo socrático.

A mí me parece que todos los niños han tenido que formarse una idea clara de lo que es la lluvia a juzgar por las contestaciones dadas a las preguntas del maestro».

Por todo ello, podemos afirmar que el maestro en sus enseñanzas intervino según la actividad a desarrollar:

- Dinamizando el aprendizaje en sus explicaciones mediante la formulación de preguntas como centros de interés.
- Cohesionando al grupo y garantizando el buen funcionamiento de la clase.
- Ayudando a los alumnos a superar las dificultades, reforzando las cualidades y conductas positivas de cada uno de ellos y amonestando al alumno que no prestase la debida atención.

El ambiente en que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionó el estado de ánimo del futuro maestro y su motivación para ejercer la profesión. Habiendo crecido en el pueblo y como alumno en su infancia del maestro que ahora le enseñaría a ejercer la profesión, conocía bien la problemática de estos niños y de sus familias. Decidió ser maestro por el interés que en él despertó la figura de D. Francisco Romero Martín. Movido por un espíritu profesional y vocacional, participaba en actividades no escolares de la localidad, reconociendo que la escuela debía responder a las necesidades del entorno. Su predisposición a pesar de las condiciones ambientales que impregnaban la actividad diaria del aula, contribuyeron a crear en él una sensación de bienestar y satisfacción que quedó registrada en sus anotaciones durante los períodos de observación. No obstante, en algunos momentos dejó entrever incertidumbre, miedos y dudas ante la importante labor para la que debía estar preparado:

«Y por último, que para realizar esta labor se necesita sentir una vocación muy grande y una paciencia sin límites, pues los niños, como es natural, no son iguales en caracteres ni en aptitudes; unos son nerviosos, inquietos, traviosos, otros, retrasados mentales, otros pacíficos, reflexivos, etc. y a todos ellos hay que atenderlos según su capacidad en una atmósfera llena de polvo y en un local inadecuado y pequeño en el cual, dicho sea mi exageración ni los niños ni el maestro pueden moverse.

Yo pido a Dios, que de ser maestro, me dé la vocación precisa para llevar a cabo mi labor con resultados positivos y satisfacción de mi conciencia. Claro está que no he visto otras escuelas y no puedo formar un juicio exacto de ellas, aunque sí creo que las haya mejores (me refiero al local, material y matrícula) en las cuales pueda el maestro, con menos esfuerzos, obtener resultados más positivos».

7. Conclusiones

Los cuadernos de prácticas nos han permitido precisar los objetos, personas y circunstancias que predominaron en las aulas de esos años, su día a día, su cotidianidad, e incluso, el marco social en que se ubicaba, puesto que el maestro en esos momentos representaba con sus descripciones la realidad que le rodeaba, sin olvidarnos de la subjetividad con la que pudiera impregnar sus textos.

Con ellos se han recuperado desde las palabras del maestro, el conjunto de prácticas individuales y colectivas que tuvieron lugar en el aula, registrando acontecimientos irrepetibles y singulares que ofrecen una visión diferente de la escuela.

Un análisis de los textos reflejados en los cuadernos permite que se pueda contrastar lo general con las experiencias reales de lo que la escuela fue.

De esta manera, se legitima la labor del maestro, puesto que la teoría que debe ser aprendida, se concibe como una dimensión más dentro de su proceso de formación, quedando además reflejadas y custodiadas las condiciones ambientales y recursos que estuvieron presentes en el aula, así como el contexto social y económico donde la escuela estaba inmersa.

El maestro se formó en un contexto local y un momento histórico particular, resolviendo la realidad cotidiana del aula. A través de sus cuadernos, hemos podido comprobar cómo se fue apropiando de unos saberes pedagógicos que incorporan un valor histórico a la tarea docente. La asimilación de estos conocimientos implicaba una relación activa con su maestro: de él tomaba las formas de enseñar, las reproducía, reformulaba y a la vez, generaba otras formas de enseñar en función de las situaciones concretas a las que se enfrentaría en cada clase. Por ello, consideramos que los saberes registrados en estos cuadernos que reflejan las prácticas cotidianas de maestros de otras épocas deben ser considerados como fuente para la investigación, contribuyendo a enriquecer la labor de los maestros y descubrir las condiciones cotidianas en las que se desempeñaron.

Poder reconstruir la memoria de la escuela, las experiencias que quedaron encerradas en las paredes de las aulas, supone convertir los saberes reflexivos del maestro en contenidos patrimoniales susceptibles de transmisión a otros contextos y situaciones escolares desde una mirada diferente.