

Vida escolar

R-1102



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

NUEVA PUBLICACION

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Dirección General de Enseñanza Primaria
C.E.D.O.D.E.P.



LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

80 ptas.

Esta obra, que acaba de aparecer, recoge a nivel elemental las cuestiones más importantes que plantea el empleo escolar de las ayudas audiovisuales. Las características que la definen son:

- Concesión y claridad en las ideas expuestas.
- Temática escogida de cara a las exigencias prácticas de la escuela.
- Profusión de ilustraciones, todas de gran valor expresivo.
- Propuesta de actividades autónomas para que los maestros que lo deseen puedan practicar tareas reales en orden al empleo de estos medios.
- **LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA**, es un libro que debe poseer y estudiar todo maestro que desee estar a la altura de nuestros tiempos.

Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



C.E.D.O.D.E.P.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.º
MADRID-6

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de julio
y agosto

TIRADA:
89.000 ejemplares



Depósito legal: M.9.712-1958
LITOPRES, S. A.
Humanes de Madrid
MADRID - 1967

sumario

- Los agrupamientos escolares según los esquemas del «Gran Grupo» y «El estudio independiente», por *Juan M. Moreno G.* 2
- Observaciones sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, por *Ferruccio Deva.* 6
- Psicoanálisis y pedagogía, por *Manuel Varela Siaba.* 9
- La unidad didáctica en la ficha de planificación del trabajo diario, por *Alberto Pereira Rico.* 14
- Sobre organización escolar, por *José Roig Ibáñez.* 19
- La magnífica estructura de las plantas, por *Tomás Calleja Guijarro.* 22
- Doctrina sobre el episcopado y el sacerdocio, por *Carlos Rey Aparicio.* 24
- Trabajos escolares utilitarios: El Caleidoscopio, por *Javier Lagar Marín.* 26
- Información. 28
- Recensiones. 29
- Temario de los Centros de Colaboración Pedagógica. 30
- Bibliografía. 31

La bibliografía pedagógica europea identifica el concepto de *gran grupo* con los esquemas organizativos de la *enseñanza colectiva* y la *educación masificada*. Se entiende generalmente que una enseñanza organizada e impartida para muchos no es una enseñanza de calidad. Si la educación tiene que ayudar a cada sujeto para que haga suyas las posibilidades que su naturaleza y la sociedad le brindan para que alcance la plenitud y madurez de su personal, sólo los sistemas que atienden solventemente a cada caso particular podrán ser aceptados como eficaces.

La situación del escolar en el contexto de los grandes grupos de aprendizaje ha sido descrita como *situación negativa* (1). Por una parte, las posibilidades orientadoras y pedagógicas del docente se reducen muy notablemente al entender que las metas del didacta no son otras sino transmitir el máximo de conocimientos al mayor número posible de alumnos y en el menor margen temporal posible. De otro lado, es el propio alumno quien no encuentra oportunidades suficientes para expresar sus posibilidades y limitaciones instructivas, quedando torpemente reducida su actuación a una mera presencia física y pasiva que impide el paso a todo cuanto significa participación y eficiencia.

Los principales defectos atribuidos a una enseñanza impartida en agrupamientos masivos con las siguientes:

1. Incoa y desarrolla en el alumno sentimientos de anonimato (2).
2. Fomenta la inercia y pasividad de los escolares.
3. Provoca la falta de atención, el disgusto en el trabajo y, como consecuencia, rendimientos escolares insatisfactorios.
4. La enseñanza, en muchas ocasiones, pierde interés y encuentra serias dificultades para aplicar propuestas motivadoras.
5. Dificulta el ejercicio de la disciplina y la adaptación escolar.
6. Impide la individualización didáctica.

(1) Sobre este punto han escrito con abundancia de razones, BOUCHET, H.: *L'individualisation de l'enseignement*. París, PUF, 1933; GAL, Roger: *Ou en est la Pédagogie*. París, Buchet-Chastel, 1961; y GARCÍA Hoz, V.: «Inadaptación escolar», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 76, octubre-diciembre 1961, páginas 357 y siguientes.

(2) «La educación debería reaccionar contra esta despersonalización, en lugar de resignarse ciegamente a ella. El mayor peligro de este sistema es precisamente matar la originalidad y el valor propios de cada uno, ahogando a todos los individuos en la masa anónima y nivelándolos por lo bajo.» Vid.: SCHNEPP, Gerald: *Alerting students to present social problems*. C. H. S. Quartley Bulletin, julio 1949, págs. 4 y siguientes.

Los agrupamientos escolares según los esquemas del «Gran Grupo» y «el estudio independiente»

7. Aplaza indebidamente el control y la verificación inmediata del rendimiento.
8. Reduce los programas a la transmisión de conocimientos, olvidando la imperiosa necesidad del desarrollo de los hábitos.

Aparte de la veracidad de estos argumentos, que han sido también aplicados a la escuela tradicional como sistema de enseñanza ya superado, conviene establezcamos en nuestro trabajo una necesaria distinción entre el gran grupo considerado como un agrupamiento escolar de *carácter permanente* y el gran grupo considerado y entendido como *técnica de agrupación ocasional y oportuna*.

En el primero de los casos, cuando los grandes grupos son una forma de organización escolar permanente, muy escasos resultados y rendimientos educativos podrán esperarse de su constitución y trabajos. El alumno —para quien nada hay que hiera tanto su susceptibilidad como el sentirse ignorado por parte de sus educadores y maestros— vivirá de continuo una situación limitadora de sus posibilidades, y el propio docente, planificada y organizada su actividad didáctica, tropezará frecuentemente con múltiples y continuadas interferencias, que reducirán su labor en muy notable porcentaje (3).

(3) Existe un interesante estudio, publicado por Mc KEAN, en donde se especifican las tres causas más importantes promotoras del sistema de los *grandes grupos permanentes*: a) la corriente educativa de la masificación de la enseñanza como consecuencia del acceso de todos los hombres a la instrucción; b) la voluntad del Estado expresada en documentos legales permitiendo la constitución de grandes grupos y negando la apertura de clases especiales reducidas; c) el afán desmedido de lucro detectable en algunas instituciones escolares, en donde por intereses económicos se limitan las posibilidades de individualización. Vid.: Mc KEAN, Robert: *Principios y métodos de la Educación Secundaria*. Buenos Aires, Troquel, 1965, página 355.

Los agrupamientos escolares según los esquemas del «estudio independiente»

Más también puede entenderse el «gran grupo» como lo ha hecho en la actualidad el sistema de enseñanzas no graduadas, esto es, como una fórmula de agrupamiento, aplicada en ocasiones determinadas, que permite la realización de un conjunto de actividades y experiencias propias y con posibilidad de ser desarrolladas en esta situación.

Quienes defienden su utilización se apresuran a advertirnos que los grandes grupos no pueden ser nunca sistemas exclusivos y que «sus enseñanzas deberán estar estrechamente unidas con las que se imparten en otras formas de agrupación» (4).

«Cuando el instructor de un grupo extenso se enfrenta con su clase, debe darse cuenta que los estudiantes que tiene ante su vista han de dominar una amplia variedad de temas. El problema del maestro del grupo extenso será, entonces, seleccionar ideas para presentarlas y explicarlas de forma que puedan ser apropiadas para estudiantes de campos experimentales muy diferenciados» (5).

Esta selección necesariamente tiene que hacerse cargo de aquellas cuestiones que por su carácter base y general se consideran fundamentales dentro de una disciplina o grupo de experiencias. El profesor que las presenta sabe bien que su mensaje será después completado por las actividades de los grupos coloquiales, equipos de trabajo y estudio individual. En muchas ocasiones, el verdadero valor de las presentaciones en gran grupo está en razón directa de la habilidad que el profesor posee para abrir y ampliar el horizonte cultural de sus alumnos, motivándoles para la reflexión y trabajos necesarios.

(4) *Team Teaching*. Bloomington, Ind. Univ. Press, 1965, página 86.

(5) *Ibid.*, pág. 86.

Una de las actividades específicas de los grandes grupos responde a la técnica denominada *Concept centered presentations*, esto es, conseguir que una idea o un aspecto fundamental del programa de estudios sea comprendido por todos los alumnos, recabando para ello la incorporación y utilización de los medios más diversos, «ilustraciones de la comunidad, objetos reales, demostraciones, proyectos de los estudiantes de estudio independiente, diapositivas, filmas o cintas magnetofónicas» (6).

Las sesiones escolares en régimen de gran grupo pueden tener el doble carácter de *propositivas* y *conclusivas*, según antecedan o sigan a otras formas de agrupamiento escolar. Las sesiones propositivas sirven muchas veces para trazar el esquema de los trabajos, determinar los objetivos que deben cubrirse y los puntos temáticos que requieren ser desarrollados, como asimismo el material y las fuentes más idóneas que podrán emplearse para su cumplimentación. Las conclusivas, empero, ayudarán a correlacionar e integrar muchos puntos de vista y a precisar qué resultados, por su carácter definitivo, merecerán formar parte y enriquecer la experiencia personal de cada alumno.

Las cualidades positivas del presentador son muy parecidas a las que posee el buen conferenciante. Debe ser un profesor preparado e impuesto en el tema a desarrollar, ameno, con alto poder persuasivo, dispuesto para enlazar y apoyar su palabra con los recursos audiovisuales, mantener la atención, motivar y despertar el deseo de investigación y trabajo (7).

(6) *Ibid.*, pág. 86.

(7) Se recomienda la presencia de algunos miembros representativos de la comunidad (diferentes tipos de profesionales) en las presentaciones de los grandes grupos. Es una fórmula para enlazar los conocimientos con la vida.

Finalmente, las condiciones materiales de las aulas que han de dar cabida al gran grupo deberán cubrir una serie de características mínimas que posibiliten el trabajo de profesores y alumnos. Los pequeños grupos de discusión o laboratorio no necesitan normalmente la amplitud espacial y los recursos audiovisuales a gran escala demandados por los grandes grupos.

Un buen ejemplo de instalación para trabajos en gran grupo ha sido propuesto y descrito por los profesores M. Bair y Richard G. Woodward. «El aula fue diseñada con capacidad para dar cabida a 150 estudiantes sentados en filas en forma de «U», con mesas fijas de tipo mostrador y asientos fijos giratorios. A nivel del suelo, en el centro de la «U», es posible colocar aproximadamente cincuenta sillas más con brazos portátiles, de forma que un grupo de 200 alumnos pueda reunirse en esta sala si fuese necesario. Se tomaron todas las precauciones para lograr una buena visibilidad y condiciones acústicas y de ventilación correctas para todos los tipos de conferencias, proyecciones, programas televisivos, demostraciones y discusiones» (8).

«La acústica ha de acomodarse al sonido normal de una sala de clase regular, ya que no parece deseable ni factible desde los puntos de vista pedagógico y económico equipar cada puesto de los escolares con un micrófono. Las instalaciones acústicas deben permitir una clara audición de las respuestas dadas por los escolares desde cualquier parte del aula» (9).

«La sala tendrá, además, un amplificador y un altavoz incorporados que reproducirán las señales dadas desde cualquiera de los micrófonos instalados en ella. El altavoz también está conectado al sistema central amplificador, para permitir la recepción de mensajes escolares y programas de radio y televisión. Existirá una amplia pantalla en el frente del aula, ajustable para cualquier servicio de proyección que quiera ser presentado. Un control de luces debe permitir al maestro que esté a cargo de una demostración, un campo de actividad regulable donde la luz normal de la sala hasta conseguir una total oscuridad» (10).

Unidades didácticas individuales

El término *Independent Study* se ha abierto campo en la bibliografía pedagógica actual y

(8) BAIR, Medill, and WOODWARD, Richard G.: *Team Teaching in action*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1964, página 54.

(9) *Ibid.*, pág. 54.

(10) *Ibid.*, pág. 54.

muy particularmente en los sistemas de organización escolar que utilizan la fórmula de la enseñanza en equipo (11).

Decir *estudio independiente* implica la exigencia de una situación instructiva que responsabiliza a cada estudiante, como individuo distinto y sujeto de aprendizaje, en relación con el quehacer intelectual de la asimilación de conocimientos y el enriquecimiento de nuevas experiencias.

No debe ser nunca la única forma de trabajo escolar. Su eficiencia está subordinada a la conexión de este sistema con otras formas de agrupamiento descritas anteriormente, esto es, las actividades en gran grupo, las discusiones de seminario, los trabajos de laboratorio y las técnicas de enseñanza por equipos.

Advierte el profesor R. Titone que «la función propia del estudio individual se sintetiza en la adquisición de la *capacidad de autoaprendizaje*. Quiere esto decir que el estudio así considerado conduce a cada alumno a la estabilización del saber adquirido y a la conquista de un nuevo saber» (12).

Estudios experimentales han comprobado que la motivación del aprendizaje aumenta en la medida que el estudiante pasa de ser considerado como mero receptor de conocimientos, a ser entendido como planificador y rector de su propio quehacer instructivo. La participación activa y rectoría individual de cada alumno en la tarea de su perfeccionamiento debiera considerarse como objetivo predilecto de la enseñanza actual» (13).

Las instituciones escolares han de hacerse cargo de que su misión no finaliza en la programación y desarrollo de las materias establecidas en el currículum. El alumno demanda una información mucho más completa en relación con las técnicas de estudio y los métodos de trabajo. En ocasiones el dominio de los contenidos y la adquisición de las experiencias no depende tanto de las aptitudes intelectuales del escolar y de los métodos pedagógicos

(11) Los principales trabajos publicados hasta la fecha sobre este tema son: BEGGS, David W., and BUFFIE, E.: *Independent Study*. Indiana Univ. Press, 1965; CONGHEVE, W.: *Toward Independent Learning*. North Central Association Quarterly, Col. XXXVII, núm. 4, 1963, págs. 298-302; HENRY, N. B.: *Individualizing Instruction*. Sixty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago Univ. Press, 1962.

(12) TITONE, R.: *Il problema della Didattica*, página 172.

(13) BIRD, Ch.: *Effective Study Habits*. New York, The Century Co., 1931, pág. 68.

del profesor, cuanto del método de trabajo adoptado por el estudiante. Parece por ello admisible que la principal función del estudio individual sea el desarrollo de técnicas de trabajo escolar adecuadas, la autodisciplina, el autoconocimiento de posibilidades y limitaciones y el fomento de oportunidades para la satisfacción de intereses y el cultivo de la originalidad.

El contenido del trabajo escolar independiente es muy diverso, guardando una estrecha relación con la disciplina o el tipo de experiencias que tratan de ser dominadas. Se han establecido las siguientes áreas de actividad:

a) *Lecturas* de documentos y libros que informen adecuadamente sobre los programas de estudio. Se prefieren las lecturas que fomentan la reflexión personal y van acompañadas de dispositivos que permiten al estudiante controlar inmediatamente el rendimiento de su trabajo (14).

b) *Estudio*, esto es, realización del esfuerzo personal preciso para entender y captar los contenidos de aprendizaje. El estudio independiente favorece así la creación y desarrollo de hábitos positivos de trabajo intelectual: organización del material, división en partes esenciales, sentido y estructura de cada parte, vinculación entre ellas y soluciones definitivas.

c) *Composiciones escritas, creaciones artísticas y construcciones manuales* como actividades que permiten al estudiante perfeccionar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

d) *Proyectos de trabajo* que dan entrada

(14) Los textos programados tienen una gran aplicación en el trabajo independiente. En Inglaterra, y para el nivel de estudios secundarios, se extienden hoy con gran facilidad las denominadas *Learning Aids of Independent Study*, entre cuyas principales variantes es necesario citar el dispositivo programado conocido con el nombre de *Stillitron*.

(15) Se habla de tres niveles de estudio independiente: a) *estudio dirigido o supervisado*, cuando se requiere el control e incluso la presencia física del profesor; b) *estudio sugerido*, representado por una situación en la cual el profesor ofrece varias responsabilidades de trabajo entre las que el alumno puede elegir; y c) *estudio autónomo*, cuando es el estudiante quien selecciona y proyecta un tema de trabajo. Aún en este último caso, la función orientadora y asesora del docente parece conveniente. Vid.: BEGGS, D. F., and BUFFIE, E. I.: *Independent Study*. Ind. Univ.

no sólo a la reflexión personal del estudiante en relación con un punto del programa, sino al necesario empleo de materiales de experimentación, construcción y ensayo.

e) *Recuperación en sectores del programa*, cuando así lo demande una situación determinada del alumno (lagunas en el aprendizaje de una materia o necesidades de información complementaria).

f) *Conversaciones orientadoras* con los profesores o educadores encargados de supervisar los contenidos y métodos de trabajo del estudio independiente. Podrán actuar como asesores no sólo los profesores regularmente asignados al estudiante, sino también cualquier miembro recurso de la comunidad. En todo caso, el asesor deberá hacerse cargo de su prudente y positiva situación en relación con el estudio independiente. Ayudará al alumno para que sea él mismo quien planea y desarrolle los sistemas de trabajo que estime más en consecuencia con sus peculiares maneras de enfrentarse a los problemas escolares; orientándole de forma que crezca en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones y llegue a autocomprenderse («insight») de una manera más real y objetiva (15).

Requiere el estudio independiente unas condiciones ambientales propicias. Cuando este trabajo se realiza en el seno familiar del alumno, cualquier departamento que posibilite el aislamiento y el silencio puede servir de marco adecuado para su desarrollo.

Si el estudio independiente se organiza en las instituciones escolares, deberá contar con instalaciones adecuadas y materiales de trabajo propios que faciliten su ejercicio (16).

Press, 1965, pág. 2. Citado por GARCÍA HOZ en *Agrupación de Alumnos*. Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza, 1967, Doc. ciclost.

(16) Los *carrels*, o departamentos de trabajo individual, han sido probados en muchas escuelas de EE. UU. que tienen amplios materiales de recurso, un programa planeado de estudio independiente y sistemas adecuados para el desarrollo de hábitos de estudio. Sus elementos principales son: a) una mesa bipersonal para dos estudiantes, o para un maestro y un estudiante; b) paneles de separación y aislamiento con ventanas para la observación y supervisión del estudio; pueden estar instalados de modo permanente o con dispositivos que permiten su montaje o desmontaje en un momento determinado; c) aparatos de grabación, registro y audición; d) estantería para libros y materiales programados. Vid.: BAIR-WOODWARD: *Team Teaching in Action*, página 56.



Observaciones sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura

Por FERRUCCIO DEVA

A base de las más recientes investigaciones, podemos afirmar, sin género de dudas, que el aprendizaje normalmente se produce a través de tres momentos fundamentales: un primer momento en que el conocimiento es de tipo *global*; un segundo momento de carácter *analítico* y, finalmente, un momento de *reconstrucción sintética*.

Pero veamos mejor qué significado tienen estos tres momentos sobre el plano concreto del aprendizaje y, en particular, para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Generalmente el aprendizaje global (llamado también *sincrético*) viene definido como una primera percepción, todavía confusa y no articulada del conjunto de la cosa o del hecho que se intenta conocer. Se trata, pues, de un conocimiento aproximativo, que con frecuencia se dirige a la totalidad del objeto o del fenómeno, pero que puede también llevarnos a cualquier particularidad de modo aislado, aunque en relación con las otras particularidades que forman el todo. Es el conocimiento típico del niño a la edad de los siete años cuando no es todavía capaz de operaciones analítico-sintéticas de la inteligencia, de conocimientos de mayor profundidad. Dicho conocimiento tiene, sin embargo, su funcionalidad con relación a las exigencias vitales del niño. Por otra parte, muchos de los conocimientos del adulto se quedan a nivel de la globalización, sobre todo cuando no le es necesario profundizar: por ejemplo, el conocimiento que la mayor parte de las personas tienen de los «missiles» es primordialmente global, excepto para los pocos especialistas en «missilística».

Cuando, sin embargo, se quiere profundizar en el aprendizaje, entonces, después de una primera fase de contacto global, es necesario distinguir las varias partes o aspectos particulares que componen el objeto de conocimiento (análisis), para después buscar las relaciones según las cuales tales partes o aspectos se integran en el todo (síntesis). Sólo así hay un conocimiento más completo y articulado del objeto.

Para explicar mejor estos tres momentos pasemos a considerar las varias fases a través de las cuales se adquiere, por ejemplo, el conocimiento de un motor. En un primer tiempo daremos una ojeada a su conjunto más tosco, externa y genéricamente (conocimiento global), que nos servirá, sobre todo, para distinguir de bulto el contorno de un motor de otro objeto; después, si queremos conocerlo realmente, lo deberemos desmontar para ver cómo están hechas sus varias piezas (análisis); finalmente deberemos también saber cómo estas varias piezas constituyen un todo capaz de funcionar, lo que en la práctica supone saberlo montar de nuevo (síntesis).

El mismo proceso es necesario seguir en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Varios son los métodos que se han experimentado y que se usan para tal enseñanza, poniendo mayormente el acento unas veces en los momentos del aprendizaje y otras sobre otros aspectos. Naturalmente, los más funcionales son aquellos que tienen en cuenta los tres momentos en que se desarrolla siempre todo aprendizaje y los organizan en un procedimiento didáctico que afronta cada uno de ellos sucesivamente y en la medida correspondiente.

Para ser más explícitos diremos que un procedimiento adecuado para la enseñanza de la lectura y de la escritura debe articularse en los siguientes momentos: I) presentación de un conjunto significativo de la lengua (nombre o frase breve) para una

primera percepción global, que suponga el reconocimiento aproximativo de tal unidad significativa de lenguaje; II) descomposición de dicha unidad (por ejemplo, un nombre) en las varias letras que lo forman y reconocimiento de ellas (análisis); III) reconstrucción de la palabra sirviéndose de las letras de que estaba compuesta (síntesis) y su nueva lectura. Después de un cierto número de este tipo de ejercicios podemos intentar su lectura y escritura, seguida del dictado de otras palabras formadas exclusivamente con las letras ya manejadas en el curso de la actividad descrita. Una serie más o menos amplia de tales operaciones nos llevará al conocimiento de la estructura del lenguaje escrito, es decir, a saber leer y escribir. Estos ejercicios de aprendizaje estarán organizados según el principio de la progresión de las dificultades, para lo cual al empezar deberemos escoger palabras fáciles, después gradualmente más complejas hasta llegar a hacer conocer al alumno todas las dificultades ortográficas.

Se debe tener presente que aquí nos hemos limitado o exponer una simple técnica, la cual puede ser realizada de varios modos y siguiendo varios estímulos educativos en el cuadro de los diferentes métodos didácticos. Recalcamos, sin embargo, que tal estructura del aprendizaje sea enfocada para ayudar realmente al alumno en este su trabajo escolar. No obstante, siguiendo el casi unánime parecer de los especialistas, el niño, para empezar a leer y escribir, debe, del modo que sea, afrontar y superar los momentos indicados, y así el método escogido lo podrá emplear en mayor o menor medida y en relación adecuada al normal proceso del aprendizaje.

Vayamos ahora a otro importante aspecto de nuestro problema. Los tres momentos del aprendizaje, de los cuales venimos hablando, no son igualmente difíciles para el niño; el más complejo es el tercero, esto es, el de la síntesis. Por esta razón los docentes

dicen que la mayor dificultad que generalmente encuentran sus alumnos en el aprendizaje inicial de la lectura estriba en «ligar las letras entre sí»; más aún que en reconocer todas las letras del alfabeto, observan que se encuentra más dificultad al colocarlas en el debido orden para leer las palabras.

Este fenómeno, que hemos contrastado también en un reciente trabajo de investigación, se explica por varios motivos.

En primer lugar, es necesario tener presente que el reconocimiento global de una palabra y el reconocimiento aislado de las letras que la forman (esto es, el primer momento del aprendizaje que hemos descrito) reclama poner a prueba únicamente una percepción no todavía articulada de formas, sino en simple trabazón mnemónico de aquellas formas que determinan sonidos o palabras. De esta función es capaz el escolar, según la más reciente psicología de la inteligencia ya al principio de los seis años. El tercer momento, en cambio, es decir, el de la capacidad de sintetizar las letras para leer o escribir palabras, requiere una actividad operatoria de la inteligencia mucho más compleja, según afirmación de Piaget, pues, en efecto, unir las letras entre sí para leer o para escribir una palabra supone realizar operaciones espacio-temporales, para las cuales la inteligencia del niño empieza apenas a ser capaz hacia los seis años y medio, a causa de las diferencias cualitativas de la inteligencia apreciables en los varios estadios de su desarrollo. Y aunque la necesidad de ayudarlo en estas operaciones hace preferible un punto de partida global para el aprendizaje en cuestión, después de estudiar las letras no aisladamente, sino como componentes de una palabra, significa, por otra parte, considerarle en el ámbito de una estructura, lo cual se ha dicho facilita la realización de dichas operaciones.

Hay también otros motivos de carácter lógico que hacen más complejo el momento de la síntesis, independientes de las razones de carácter perceptivo ligadas al mecanismo de la lectura.

Es de notar, en efecto, que durante la lectura el movimiento de los ojos que recorre una línea de texto de izquierda a derecha no se produce de modo uniforme y como un proceso continuo, sino que tal movimiento se efectúa mediante una serie sucesiva de pequeños saltos de los ojos intercalando pausas (fijaciones). La percepción de la palabra que hace posible su reconocimiento en la lectura no se produce durante el movimiento de los ojos, sino durante las pausas (fijaciones), en cada una de las cuales un lector adulto corriente abarca simultáneamente de siete a diez y hasta doce letras. Y es esta percepción simultánea de un grupo bastante numeroso de letras entre una fisión y otra lo que permite revelar la posición recíproca y de leer así a su gusto sucesiones de letras para comprender las palabras.

Está ya comprobado que el número de letras percibidas simultáneamente en cada fijación disminuye con relación a la menor habilidad del lector, y en una reciente experimentación nuestra (1) hemos observado que aquellos niños que durante el aprendizaje de la lectura logran reconocer las letras aisladas de una palabra, mas no son capaces todavía de sintetizarla, tienen el campo de sus fijaciones limitado a una sola letra. También hemos podido darnos cuenta de que la capacidad de sintetizar las letras, es decir, de leerlas en una sucesión, que equivale a

(1) «I processi di apprendimento della lettura e della scrittura». *Scuola e Città*, a. XVI (1965), núm. 1.

leer por palabras, está relacionada con la amplitud del campo de dichas fijaciones.

El problema fundamental para el aprendizaje de la lectura, y consecuentemente de la escritura, en lo que se refiere a su estructura lógica y no simplemente motórica, consiste, por tanto, en ampliar el campo de las fijaciones, que llevan a asociar un cierto número de letras en cada una de ellas.

No todos los aspectos de este problema están ya lo suficientemente aclarados, pero sí, en un plano práctico, hemos podido comprobar cómo a dicha amplitud de las fijaciones acompaña la capacidad de sintetizar las letras y de leer las palabras. Cuando sepamos cómo sucede y por qué está determinada la amplitud de las fijaciones podremos contribuir eficazmente los maestros al trabajo del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Naturalmente, para empezar a leer y escribir es indispensable que el niño posea ya un cierto nivel de habilidad motórica y esa cierta capacidad perceptiva y lógica, que comúnmente se encuentran en el niño de seis a siete años, así como que tenga la correspondiente experiencia y maduración. Mas, como se desprende de la complejidad de los problemas que hemos sintéticamente expuesto, las dificultades mayores que se encuentran para tal aprendizaje son de carácter perceptivo y lógico. Será también necesario que en la aplicación del método de enseñanza de la lectura y de la escritura se empleen los instrumentos más fáciles para el alumno, a fin de no obstaculizar los procesos lógicos que deben afrontarse en su aprendizaje y de no añadir inútiles dificultades a aquellas que necesariamente se presentarán.

FERRUCCIO DEVA

Nació el 9 de junio de 1925 en Lamporo, un pequeño pueblo del Piamonte (Italia). Consigue el diploma en Pedagogía en 1950, que le es expedido por la Facultad del Magisterio de la Universidad de Estudios de Turín. En 1952 es nombrado profesor agregado en Pedagogía en la misma Facultad, y en 1964 le fue concedida la licenciatura en Pedagogía.

A partir de 1959, después de un intenso período preparatorio, dentro del cuadro de las actividades del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Turín, se viene ocupando, principalmente, en investigaciones sobre la Didáctica de la Escuela Primaria, con particular referencia a los problemas del aprendizaje de la lectura y de la escritura y de las técnicas y métodos del aprendizaje individualizado.

Además de sus publicaciones principales podemos citar:

L'educazione nella filosofia morale di Jacopo Stellini. Torino, P. A. S., 1957.

«L'interpretazione causale del comportamento e l'educazione». *Scuola e Città*, 1959, núm. 11.

«Lo studio dell'ambiente». *Scuola e Città*, 1962, núm. 10.

L'apprendimento della lettura e della scrittura. Un procedimento individualizzato. Torino, Loescher, 1962.

«L'adattamento dei ragazzi immigrati nella scuola elementare». *Scuola e Città*, 1963, núms. 7-8.

«I processi di apprendimento della lettura e della scrittura». *Scuola e Città*, 1965, núm. 1.

«La costruzione dell'espressione in lingua». *Scuola e Città*, 1965, núm. 5.

Verso l'apprendimento individualizzato. Un método per la scuola elementare (En preparación.)

Psicoanálisis y Pedagogía

Por MANUEL VARELA SIABA

Licenciado en Pedagogía

I. IMPORTANCIA DEL PSICOANÁLISIS

Desde un punto de vista puramente personal, la reflexión psicoanalítica reviste un interés y atracción extraordinarios.

Nuestra orgullosa consciencia cerebral y la reflexión crítica de nuestros anteriores estados de conciencia y modos de conducta nos hacen suponer a menudo que la mano firme de la razón guía acertadamente nuestra vida tras los faros luminosos de la inteligencia. Creemos no tener más efectiva vida psíquica que la puramente consciente; pero nos engañamos. Tras el escenario lógico de las representaciones de nuestra propia vida, de cuyos actos nos sentimos autores y actores a la vez, los hilos invisibles de un mundo que ignoramos, nos mueven, socarronamente, desde el fondo más íntimo de nuestra persona. Si desconfiamos de ello, si no vemos claramente la gravidez condicionante de un inconsciente atávico o puramente personal, pensemos en la conducta post-hipnótica de los sujetos hipnotizados: ellos creen obrar por motivos completamente distintos de los que en realidad les mueven. Como dice Schejelderup: «El que cumple una orden post-hipnótica puede intentar explicarse la acción a sí mismo y a los demás por un motivo completamente diferente del de la orden hipnótica. Esta ha sido olvidada, actúa inconscientemente. El sujeto se engaña a sí mismo sin saberlo» (1). Existen también «casos de memoria inconsciente que han sido observados en individuos caídos en trance durante sesiones espiritistas; han hablado lenguas de las que no tenían conocimiento alguno durante la vigilia; han demostrado conocer cosas que estaban fuera de sus posibilidades momentáneas de conocer. Tales recuerdos pueden estar también organizados en una vida psíquica aparte; tenemos un ejemplo en los casos de personalidad alterante, de desdoblamiento de la personalidad, etcétera» (2).

Considerado desde un ángulo pedagógico, el movimiento psicoanalítico reviste un volumen de ilimitadas aplicaciones y sugerencias prácticas, beneficiosamente aprovechables.

Por una parte, nos permite descubrir una serie de inhibiciones inconscientes perjudiciales, y por otra,

lograr una profunda comprensión psicológica de innumerables alumnos, antes enigmáticos, e influir positiva y constructivamente en su conducta, mediante la sublimación en tareas culturales y recreativas.

En lo que atañe a posibilidad de la educación, el optimismo psicoanalítico es manifiesto, llegando Adler a repetir constantemente que incluso «los rasgos de carácter no son en ninguna manera, como muchos creen, rasgos congénitos, otorgados por la naturaleza... No son algo que responde a facultades y sustratos innatos al hombre, sino que son rasgos adquiridos aun en muy temprana edad, con objeto de poder mantener firme una manera determinada de proceder» (3).

Tal vez exista algo de exageración, al no querer considerar la importancia de la herencia y suponer siempre que cualquier diferencia puede ser compensada. No en balde reza aquel adagio que dice: «Quod natura non dat, Salamantica non praestat».

En el aspecto motivacional—de tanta importancia en el aprendizaje—la mayoría de las escuelas psicoanalíticas son de tendencia unitaria: un único impulso pone en marcha el diverso conjunto de fuerzas del inquieto educando. Unas veces se llamará instinto sexual, otras voluntad de poder, libido jungiana, etcétera.

En el campo de la caracteriología, el impulso dado por el Psicoanálisis ha sido tan importante, que ha pretendido convertirse por ciertos autores en una nueva rama autónoma de la Psicología (Uttz, Kretzmer, Lersch, Le Senne, Eysenk, etc.). Ello fue debido a la necesidad de reconocer las diferencias de los individuos, o grupos de individuos, frente a las leyes generales, valederas para todos los hombres, que pretendía descubrir la Psicología oficial anterior. Algunos aspectos de la tipología psicoanalítica, tales como la introversión y extraversión, no sólo han sido confirmados por la investigación, sino que hoy se admiten como dimensiones características del espíritu humano.

Para el conocimiento de la personalidad, la Psicología psicoanalítica ha contribuido, junto con otras (la personalista de Stern, la de Dilthey, la de la Forma, etc.), a fundamentar la base científica de numerosos tests proyectivos y de personalidad, tales como

(1) ACKERMANN, A.: *Psicología Aplicada*. Ed. Morata. Madrid, 1964, pág. 37.

(2) GEMELLI-ZUNINI: *Introducción a la Psicología*. Ed. Miracle. Barcelona, 5.ª ed., 1964, pág. 166.

(3) Citado por Donar, S. J., en *Adler y su Psicología Individual*. Ed. Razón y Fe. Madrid, 1949, pág. 46.

los de Szondi, Rorschach, T. A. T., «Du Village», Bernreuter, Jung-Rosanoff, psicodramas, etc., etc.

En pedagogía familiar, la aportación psicoanalítica es de suma importancia. Para Adler, por ejemplo, la familia es indispensable, pero los padres no siempre son buenos pedagogos ni buenos psicólogos. El egoísmo familiar, que exige, aparentemente con razón, que los hijos propios sean mejor considerados que los ajenos, «comete las faltas más graves imbuyendo a los niños la idea de que deben siempre colocarse por encima de los otros y considerarse como algo mejor que los demás» (4). La autoridad paterna «proporciona al niño un modelo de dominio o soberanía, enseñándole el placer que se deriva de la posesión del poder, haciéndole así dominador, ambicioso y vanidoso» (5). La madre, como veremos más adelante, desempeña un papel fundamental en la educación del niño y cultivo de su personalidad. En esto la Psicología individual está en la acertada postura que exige la familia de nuestro tiempo. En esta época de relajación de vínculos familiares, la madre resalta cada vez más su papel de centro gravitatorio amoroso y de unión de todos sus miembros.

II. VICISITUDES HISTÓRICAS DEL PSICOANÁLISIS

El nacimiento y vida del Psicoanálisis en el escaso siglo de su existencia, parece obedecer al oscilante penduleo hegeliano de la tesis, antítesis y síntesis.

Un siglo XIX tan sumamente racionalista, infatuado en su cultura por el exagerado optimismo de su civilización; tan insincero en la moral íntima, que elude el estudio de los problemas sexuales, ve nacer antitéticamente, en sus postrimerías, la más irracional y pansexualista concepción psicológica.

Es lógico pensar que el temple humano de quien lleva a cabo tal tarea sea recio, contumaz, persistente; que levante a su alrededor controversias y aplausos, y que dentro de un descubrimiento genial engarce también teorías y concepciones atrevidas o erróneas. Así ha ocurrido, en efecto, y tras la tormenta de las exageraciones, de las desviaciones heréticas y de los desengaños, parece aparecer al fin, en provechosa síntesis científica, lo que de bueno y trascendente había en la mente de su genial creador.

Sigmund Freud es sin duda una figura relevante, trascendente. Nace en Freiberg (Moravia) el año 1856, y es en Viena donde concibe y expande—a través de sus setenta años de permanencia en esta ciudad—su teoría psicoanalítica, hasta un año antes de su muerte, ocurrida en Londres en 1939.

Frente a la filosofía de la época, que se ocupa únicamente de los fenómenos psíquicos en cuanto entran de lleno en el haz iluminado de la conciencia, pretende el aparente absurdo de hacer lo inconsciente

objeto de la conciencia. En el aspecto moral, saca a relucir las sucias e intrincadas conexiones sexuales del fondo de la conciencia, «transportando de la esfera del disimulo a la de ciencia el conflicto fundamental que se empeñaba en mantener oculto» (6).

Siendo profesor de Neurología de la Universidad de Viena, acude en 1886 a París, donde se pone en contacto en la Salpêtrière, durante unos meses, con el célebre Charcot. En 1889 viaja a Nancy y trabaja con Bernheim. Ambos médicos eran los rehabilitadores parciales del proscrito hipnotismo de Francisco Mesmer (1733-1815).

Las ideas que en estos contactos adquiere ejercen sobre él influencia decisiva; pero sirven para cerrarle las puertas de la Viena post-mesmeriana de su tiempo, suspicaz ante todo procedimiento hipnótico. Freud trabaja, primero con el médico vienés Josef Breuer, al que ya conociera antes de ir a París, y con él llega a descubrir el inconsciente mundo de los sentimientos regolfados, hasta entonces desconocido por la ciencia, y sólo apuntado anteriormente por filósofos como Leibnitz, Herbart y Hartmann, o psicólogos como Ribot y Janet.

Cuando se separan, otros discípulos contribuyen en él a elaborar la estructura de la personalidad, a la vista de los descubrimientos hallados, porque, pese a los detractores que ha tenido, Freud, como dice López Ibor, «ha sido un Stoffdenker, es decir, un incitador, un aportador de temas, un descubridor de horizontes, un creador de muy humanas preocupaciones» (7).

A su obra han contribuido personalidades como Alfred Adler (1870-1937), nacido en Viena, uno de los primeros discípulos separados; Carlos Gustavo Jung (1875-1961), suizo, discípulo disidente también. Estos fueron sus más importantes e inmediatos seguidores.

Otras figuras destacadas son: Szondi, que admite el Psicoanálisis familiar, intermedio entre el personal de Freud y el colectivo de Jung, en el que da clara significación psicológica a genes recesivos; Rank, que propugna la terapia volitiva; Frankl, cuya obra *Psicoanálisis y existencialismo* le consagra al análisis existencial; Horney y su escuela neoyorquina, que destaca la falta de aceptación social como condición principal del origen de las neurosis; French, de Chicago; Fromm, Rank, Anna Freud, Spitz, Bally, Caruso, Schultz-Hencke, etc., etc.

III. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL PSICOANÁLISIS

Para Freud, la personalidad humana se halla constituida por la integración de tres estratos: el *id* o *ello*, el *ego* o *yo* y el *super-yo* o *super-ego*.

(4) ADLER, A.: *Conocimiento del hombre*. Espasa-Calpe. Madrid, 1962, pág. 223.

(5) ADLER, A.: *Op. cit.*, pág. 223.

(6) ZWEIG, Stefan: *La curación por el espíritu*. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1954, núm. 1.181, pág. 146.

(7) LÓPEZ IBOR, J. J.: *La agonía del Psicoanálisis*. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1951, pág. 20.

«El *ello* designa aquella parte del espíritu humano que comprende los impulsos instintivos, ya sean sexuales o agresivos. El *ego* es la organización que comprende las funciones que sirven esencialmente para la adaptación del individuo a la realidad con vistas a su conservación, y que, en parte, son conscientes, mientras que, en parte también, son inconscientes.

El *super-yo* es una organización que comprende las tendencias morales del individuo; una parte de ella es consciente, mientras que la otra, muy importante sin embargo, es inconsciente. Este tercer sistema, centrado en torno a las exigencias morales, es distinto del *yo*, porque la observación ha demostrado la importancia de exigencias morales, inconscientes, que se oponen a una buena adaptación del individuo a la realidad (tales son, por ejemplo, las tendencias inconscientes de autocastigo)» (8).

Es necesario suponer en cada uno de estos tres estratos o funciones elementos conscientes e inconscientes. Lo inconsciente no accede a la consciencia, en virtud de la *represión*, o «*Verdrängung*» de Freud, que representa la base sobre la cual se erige toda la doctrina del Psicoanálisis. La censura la realiza un conjunto de ideas, recuerdos, sentimientos, que produce sobre otro grupo de ideas, sentimientos o recuerdos una acción inhibitoria, como dice Saussure.

Una característica fundamental de Freud, núcleo central de su doctrina, está constituida por el concepto de instinto sexual, que llama *libido*, manifestación de la fuerza del Eros, y que considera como «último movens» de la conducta humana. La sexualidad es para él el impulso que lo mismo lanza al hombre a las cumbres espirituales más altas mediante el proceso de sublimación, como le hunde en las más bajas y cenagosas.

Para Freud, la sexualidad no empieza en la pubertad, sino ya al nacer: la respiración es el primer esfuerzo libidinoso del niño. Al principio, la *libido* se halla esparcida por todo el cuerpo, pero luego se va estableciendo una especialización y jerarquía. Así, tenemos la fase oral, propia de los meses de la lactancia; la fase anal, que empieza a desarrollarse en el segundo año y que se extiende por una zona circular que incluye las regiones glúteas; la fase uretral, que aparece poco después y que no sólo se localiza en esta mucosa, sino en las de las narices y oído. De ahí la introducción de objetos en estas vías.

Al acercarse la segunda infancia podemos pensar en una fase visual; el niño con sus miradas inquisitorias tratar de localizar las zonas donde radican las fuentes de placer de los otros; si las busca en sí mismo, podemos hablar de una fase narcisista.

Sólo al llegar la pubertad se localiza en una verdadera fase genital. Es ésta una fase compleja, tiene como una especie de retorno a sí mismo (o mejor dicho, a un pequeño sector de sí mismo: fase onanista), y otra al exterior, hacia otro sujeto, ya en línea de su misma sexualidad (homosexualismo) o del sexo contrario.

Aún señala Freud, entre la fase de perversidad polimorfa y los descubrimientos puberales, otra de latencia, en la que dirige su *libido* hacia su madre, si es niño (complejo de Edipo), o hacia su padre (complejo de Electra), si es niña. Esto trae como consecuencia el odio al rival, o sea, al padre en el complejo de Edipo y a la madre en el complejo de Electra. La angustia ante tal amenaza engendra el complejo de castración.

En los últimos años de su vida, Freud contrapuso al Eros un impulso antagónico o instinto de la muerte. A la misión constructiva del primero se opondría la destructiva del segundo; el masoquismo y el suicidio serían algunas de sus manifestaciones.

IV. TIPOLOGÍA FREUDIANA

La trinidad de la personalidad humana anteriormente expuesta (*ello*, *ego* y *super-ego*) es interno campo de batalla cuando las presiones de la moral del *super-ego*, el instinto de realidad del *ego* y las convulsiones instintivas del *ello* son contradictorias y entrecruzadas. El predominio de cada uno de estos factores da lugar a una tipología especial. Así, Freud establece en su *Über libidinöse Typen* (1931) los siguientes:

a) *Tipo erótico*, que representa el hombre cuya personalidad se ve intensamente influenciado por el *ello*. Vive entregado al amor y le angustia la posible pérdida del ser amado.

b) *Tipo obsesivo*, que se ve dominado por el *super-ego* y su angustia no obedece a la pérdida del objeto amado, sino a la tensión existente con su propia conciencia.

c) *Tipo narcisista*, que se desentiende de las ansias eróticas del *ello* y de las tensiones coactivas del *super-ego* para colocar en primer plano su autoconservación y la defensa contra las conmociones internas y externas.

Estos tipos puros no se ofrecen nunca sino en combinaciones diferentes.

Si de lo normal pasamos a lo patológico, y el *ego* se ve desbordado por los procesos, luchas y tensiones inconscientes, la conducta se vuelve patológica y la curación requiere, precisamente, elevar a la conciencia esos conflictos y trastornos subrepticios.

¿Cómo?

V. TÉCNICAS DE PENETRACIÓN PSICOANALÍTICA

Por cuatro vías o caminos principales podemos adentrarnos en la selva intrincada del inconsciente: los actos fallidos («*Fehlleistungen*»), los sueños, la

(8) GEMELLI-ZUNINI: *Introducción a la Psicología*. Ed. Mirasole. Barcelona, 5.ª edición, 1964.

hipnosis y las pruebas de las asociaciones libres y determinadas.

Aunque las cuatro técnicas se deben a Freud, la tercera fue muy poco utilizada por él, y la cuarta fue empleada especialmente por Jung.

a) *Los actos fallidos*, o actos incontrolados, pueden ser verbales, escritos e incluso de acciones. Así, al vernos en la necesidad de hablar de un enemigo, el inconsciente puede traicionarnos, introduciendo en nuestro discurso una palabra que denote la animadversión que sentimos. Si en vez de hablar escribimos, la traición gráfica nos delata igualmente. Y si la obligación nos impone una acción desagradable, el olvido descubre este desplacer que sentimos. Casi siempre el acto fallido es una confesión y una auto-traición.

b) *Los sueños* representan la vía regia del Psicoanálisis para Freud. En ellos podemos considerar un contenido latente y otro manifiesto, cuya distinción se debe a la censura.

Como quiera que lo que soñamos es lo que deseamos, y a veces repugna a la conciencia esta confesión (censura psíquica), aparece el deseo disfrazado en forma de símbolos y mezclado con restos diurnos. Las imágenes del sueño encubren la mayoría de las veces deseos reprimidos e insatisfechos, que, no habiendo podido realizarse durante el día, entran en nuestra vida por el camino del sueño. Lo que no pudo expresarse en la vida real (deseos turbios, ardores no permitidos, etc.), se manifiesta al parecer libremente de noche. En sueños roba el ladrón lo que no pudo robar, se posesiona el deseoso de lo que no pudo alcanzar, se esclaviza al superior, etcétera, Freud ha señalado una larga serie de símbolos de los sueños que dejan traslucir su clara obsesión pansexualista. Para él, son casi siempre, como hemos dicho, la realización de los deseos reprimidos del inconsciente, aunque más tarde introdujo otro supuesto: la obsesión de repetición o *wiederholungszwang*. La interpretación de los mismos es tarea difícil, y el propio Jung tuvo que recurrir al inconsciente colectivo para explicar residuos indescifrables a la luz de las experiencias del sujeto.

c) *La hipnosis* fue el primer método usado por Freud. En ella, como el sujeto tiene su voluntad anestesiada y cree hallarse solo, expresa sus deseos y secretos más íntimos; pero las escasas dotes de hipnotizador del maestro, la inmoralidad de esta penetración violenta, la proscripción que pesaba sobre ella a causa del magnetismo mesmeriano, y otras causas, le decidieron pronto a abandonarla.

d) *Las pruebas de las asociaciones libres y determinadas* responden al principio fundamental de análisis freudiano. El mismo Freud pedía al enfermo que se situase en un estado de autoobservación tranquila y que comunicase sin reflexionar todo lo que sintiese y en el mismo orden en que fuesen apareciendo sus pensamientos, recuerdos, sentimientos, et-

cétera. Incluso, para eliminar las trabas de la vergüenza y de la conciencia, el enfermo se sentaba en un sofá de manera que no pudiera ver al médico.

Esta labor de penetración en el inconsciente cuenta siempre con el enemigo del propio sujeto, que, inconscientemente, rehuye a libertarse de su problema íntimo, transportándolo a docenas de síntomas, cuya paciente y larga observación asociativa puede conducir al descubrimiento del núcleo problemático.

El mero hecho de traer a la luz de la conciencia el problema íntimo que le atormentaba, basta para curarle. Puede ocurrir que estas tendencias afloradas no sean realizables, y entonces la energía erótica encuentra en un plano superior de integración en la personalidad madura una manera de realizarse, sustituyendo sus fines primitivos por valores de utilidad social. Es este proceso, llamado *sublimación*, el más sugestivo y rico de aplicaciones pedagógicas.

Uno de los primeros discípulos que iniciaron las disensiones con Freud fue Alfred Adler. Desde 1902 a 1911 perteneció al pequeño círculo que se había reunido alrededor de aquél; pero en 1911 llegaron a una ruptura, y Adler llamó a su doctrina, a partir de 1912, *Psicología Individual*. Su escuela se caracteriza por rechazar de plano el pansexualismo e introducir en su lugar el instinto de poderío (tendencia a sobresalir, o *geltungsstreben*, o «voluntad de dominar», o *wille zurmacht*) que, con el sentimiento de comunidad (*gemeinschaftsgefühl*), son los instintos primarios del hombre.

El niño viene inerme al mundo, y el instinto de poder le impulsa a conquistarlo para satisfacer sus necesidades; pero acaece que en esta fase se le hace presente su inferioridad manifiesta. De ahí nace un sentimiento positivo, producto de la tensión ante las exigencias de la vida, que puede reforzarse por la existencia de defectos orgánicos, enfermedades o situaciones difíciles: el sentimiento de inferioridad.

Esta minusvalía implica siempre una falta de sentimiento de comunidad y de valor. El miedo es la fuerza barata del aconplejado.

La madre representa un papel fundamental para evitar la aparición de este sentimiento y, por lo tanto, para la creación de un estilo de vida permanente. Para ello debe desempeñar dos funciones:

«1.ª Ganar el niño para sí, despertar el interés del niño hacia ella, colocándose ante sus ojos como un prójimo.

»2.ª Descubrir el interés del niño por los demás. Descubrir al padre también como prójimo. El padre debe también contribuir a que el niño tenga interés por sus hermanos y por los demás» (9).

(9) ADLER, A.: *La Psicología Individual y la Escuela*. Ediciones Losada. Buenos Aires, 1944, pág. 20.

De aquí se deduce que las tres situaciones difíciles más importantes para el niño sean:

- 1.ª Niños con inferioridad de órganos.
- 2.ª Niños mimados, que solamente reciben y nunca dan.
- 3.ª Niños odiados, que ignoran que existe un sentimiento de comunidad e interés por los demás. (10).

La conducta neurótica es la situación que se crea el sujeto con sentimiento de inferioridad para compensarla. El concepto de compensación es fundamental en Adler. Así, surgirá un pintor de un astigmata; un literato de un jobado; un ladrón de un niño abandonado, etc.

Para Adler, no hay diferencias congénitas, sino solamente las adquiridas, ya que cualquier diferencia puede ser compensada.

Los sueños, para Adler, no son la satisfacción de los deseos sexuales reprimidos del inconsciente, sino la situación que permite colocarnos en un estado afectivo, y merced a él, conseguir algo que no lograríamos con la lógica» (11); es, pues, algo prospectivo y tiene lugar a menudo cuando no está completamente seguro de su situación. Sueña que se cae por la ladera el que se va a examinar al día siguiente y no tiene confianza en sí mismo; sueña que camina por una soleada pradera en donde emerge un palacio que le llena de alegría el que confía en sí, reforzándose el sentimiento de seguir adelante, etc.

Adler y Freud, o instinto de poderío y pansexualismo, son dos teorías igualmente valederas; ambas tienen algo de verdad, lo que tienen que buscar son sectores distintos de aplicación.

El instinto de poderío, la voluntad de poder, teje sus impulsos dentro de sus propias posibilidades, mira hacia dentro. La sexualidad impulsa hacia fuera, al mundo exterior. Tras estas consideraciones, llega Jung a la concepción de los tipos psicológicos, que reducen a dos los tres anteriores de Freud; estos tipos son:

- a) Introversos.
- b) Extroversos.

Los primeros se vierten al mundo interior, al mundo subjetivo; los segundos al exterior, al mundo objetivo. «Ahora bien, el que es extroverso en un plano consciente, es introverso en el mundo lunar del inconsciente y viceversa. El hombre es, pues, un animal de sol y sombra. Esta concepción bipolar de la dinámica psíquica entraña, pues, un estado tensional en todo ser humano, estado tensional que sólo se resuelve con el descubrimiento del sí mismo» (12).

Jung divide las funciones generales del psiquismo en cuatro factores, emparejados de dos en dos, a saber: pensar-sentir, percibir-intuir. Esto significa que cuando el pensar está en la conciencia, el sentir está en el inconsciente y las otras dos en una zona penumbral. Si a cada factor le damos las dos direcciones ya señaladas anteriormente (hacia el mundo interior o hacia el mundo exterior), tendremos transformados en ocho los dos tipos primitivos. A saber:

- 1.º Reflexivos, o pensadores, introversos.
- 2.º Reflexivos, o pensadores, extroversos.
- 3.º Sentimentales introversos.
- 4.º Sentimentales extroversos.
- 5.º Perceptivos introversos.
- 6.º Perceptivos extroversos.
- 7.º Intuitivos introversos.
- 8.º Intuitivos extroversos.

Pero lo que más ha destacado a Jung han sido sus investigaciones oníricas, que le han llevado al descubrimiento del inconsciente colectivo. En efecto, en el análisis de los sueños halló fantasías que no se fundamentaban en la historia individual del sujeto, por lo que tuvo que recurrir a hechos o elementos extrapersonales, a residuos de la experiencia de toda la humanidad, cuya existencia vio comprobada por la semejanza de mitos, leyendas y sueños de todos los pueblos. Son las imágenes ancestrales o «grandes imágenes primordiales» de Jacobo Burckhardt.

ACKERMANN, A.: *Psicología Aplicada*. Ed. Morata. Madrid, 1964.
ADLER, A.: *La Psicología Individual y la Escuela*. Ed. Losada. Buenos Aires, 1944.

— *El conocimiento del hombre*. Espasa-Calpe, número 775, Madrid, 1962.

ALVAREZ VILLAR: *Psicología Genética y Diferencial*. Aguilar, 1965.

— *Elementos de Psicología Experimental*. Aguilar, 1966.

BRENNAN: *Psicología General*. Morata. Madrid, 1961.

ENCILLA DOMÍNGUEZ, J. de: «Psicología profunda», en *Dicc. de Pedagogía Labor*. Madrid, 1964.

FREUD, A.: *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Ediciones Paidós. Buenos Aires, 1954.

FREUD, S.: *Obras completas*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.

GEMELLI-ZUNINI: *Introducción a la Psicología*. Ed. Miral. Barcelona, 4.ª ed., 1964.

JOLAND JACOBI: *La Psicología de C. G. Jung*. Espasa-Calpe. Madrid, 1945.

JUNG, C. G.: *Conflictos del alma infantil*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1945.

LARROYO: *Historia General de la Pedagogía*. E. Porrúa. México, 1964.

LÓPEZ IBOR: *La agonía del Psicoanálisis*. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1951.

— *Lo vivo y lo muerto del Psicoanálisis*. Ed. Miral. Barcelona, 1936.

OLIVER BRACHFELD, F.: *Los sentimientos de inferioridad*. Ediciones Apolo. Barcelona, 1944.

PINILLOS: *Introducción a la Psicología Contemporánea*. C.S.I.C. Madrid, 1962.

— «Psicoanálisis», en *Dicc. de Pedagogía Labor*. Madrid, 1964.

PLANCHARD: *Pedagogía Contemporánea*. Rialp, 1949.

RAMOS SOBRINO, A.: «Tests proyectivos», en *Dicc. de Pedagogía Labor*. Madrid, 1964.

YELA GRANIZO: *Apuntes de Cátedra de Psicología*.
ZWEIG, Stefan: *La curación por el espíritu*. Austral, 1954.

(10) ADLER, A.: Op. cit., pág. 68.

(11) ADLER, A.: Op. cit., pág. 89.

(12) ALVAREZ VILLAR, A.: *Psicología genética y diferencial*. Ed. Aguilar. Madrid, 1965, 2.ª ed., págs. 179-180.

El presente trabajo quiere ser complemento obligado a los ya publicados en los números 84 y 88 de esta misma revista VIDA ESCOLAR. En el primero de ellos se hacía una planificación y distribución generales de la materia de los cuestionarios en el curso escolar, al tiempo que se planteaba la estructura interna de la unidad didáctica. En el segundo, tomando como motivo el ensamblaje del trabajo escolar con el medio laboral campesino, se especificaba, ejemplificada en la realidad de un programa, la estructura de una unidad completa programada por sesiones. Queda, por consiguiente, el trabajo de encajar, explícita y con el detalle que requiere la realidad vital de la Escuela, esa materia programada en el marco estrecho de una sesión escolar, con sus limitaciones de tiempo y variedad de actividades diferenciadas.

Es éste un aspecto que incumbe de lleno a cada maestro, por ser él quien conoce la realidad de los escolares y quien, en definitiva, lleva a cabo día a día la labor escolar. Esta es la razón que nos mueve, en atención al aspecto fundamentalmente orientador de nuestra misión, a recoger en estos trabajos una serie de reflexiones y normas para organizar la labor diaria de la Escuela, conforme a las directrices que se nos han marcado. El enfrentamiento de dos concepciones distintas de la Escuela, y el resultado de diversos enfoques ha acarreado cierto desconcierto e inseguridad en el ordenamiento didáctico, que es preciso salvar cuanto antes.

CRITERIOS DE DISTRIBUCION DE NOCIONES

Tal y como se entiende la unidad educativo-docente de «unidad didáctica», incluye, a nuestro modo de ver, dos cosas bien diferenciadas, pero que se ensamblan en el fin general de la educación a través de la instrucción del escolar. Son las siguientes:

a) Distribución y dosificación lógica de los contenidos de aprendizaje desde el punto de vista de la lógica infantil y su dinámica mental.

b) Planificación del trabajo didáctico de los escolares con vistas a los objetivos educativo e instructivo del alumno. Dicho en otros términos: la estructura de la labor práctica de cada sesión de la jornada escolar.

En realidad, el primero de estos aspectos está tratado prácticamente en el segundo de los artículos aludidos, puesto que al elaborar un programa de nociones es preciso tener en cuenta los supuestos sobre que descansa. Por ello no nos queda sino reseñar los puntales de índole científica en que se asienta la estructura lógica de una unidad distribuida en sesiones. Su planteamiento ofrece, ante todo, a la escuela unitaria que dispone de un número reducido de horas para atender a diversos cursos, la posibilidad de disponer coherentemente la materia y dosificarla a nivel del niño; de mante-

La unidad didáctica en la ficha de planificación del trabajo diario

ner el interés de éste por más tiempo, y de activar la voluntad de trabajar y profundizar en los conocimientos. Lo han comprobado aquellos maestros que se han decidido a trabajar con este enfoque didáctico, aunque no haya sido más que a título de experimento.

Esta distribución temática se fundamenta en dos elementos principalmente. De un parte, en una serie de presupuestos de índole psicológica que configuran el intento didáctico y que, en resumen, se reducen a los siguientes:

— El carácter dinámico de todo trabajo infantil, que lleva necesariamente en su esencia la actividad mental y fisiológica y que está intensificado por la componente motriz.

— La labilidad de la atención infantil y su capacidad de concentración en un trabajo, que evolucionan en progresión inversamente relativa a la edad y desarrollo.

— Las oscilaciones del rendimiento, en función de fatiga y recuperación.

— Una concepción «gestaltista» de los procesos psicológicos del aprender, que reproduce, en el encadenamiento dinámico de la adquisición de conocimientos, la rica variedad colorista de la circunstancia en que el discente se halla inmerso. Ello en virtud de que el aprender humano, a diferencia del animal, se verifica por actos espirituales destinados a dominar estructuras y realizaciones mentales, en un esfuerzo por comprender y explicar la realidad; tal esfuerzo, por supuesto, lleva en sí el determinante fundamental de la motivación. De lo contrario, el esfuerzo resulta incomprensible.

De otra parte, tal organización se apoya en un análisis previo del contenido didáctico. La índole de

la materia que pretendemos hacer objeto de aprendizaje requiere un análisis previo para descubrir sus posibilidades educativo-instructivas, así como la maleabilidad que puede ofrecernos para adecuarse a la estructura mental de los alumnos a quienes va destinada. Quiere ello decir que el contenido destinado a cada sesión ha de estar en función de la índole de la materia, y que las conexiones entre los campos diferenciados, dentro de cada unidad, varían profundamente al variar el tipo de realidad al que la unidad didáctica pertenece.

FUNDAMENTOS DE LA PLANIFICACION DE UNA FICHA DE TRABAJO DIARIO

Tras estas reflexiones en torno a la planificación temática, llegamos a la planificación del trabajo didáctico de la sesión, que es, en realidad, el fondo del problema que nos ocupa. Ello ha de fundamentarse asimismo en normas generales, que pasamos a reseñar. Claro está que, corroborando la opinión expresada en el primero de los artículos citados al comienzo, y siguiendo las orientaciones que han guiado la elaboración del plan de estudios con que trabajamos, son claros y tajantes:

1.º *Un sentido fundamentalmente activista*, que compele a quien realiza cualquier planificación de tarea didáctica a orientarla hacia el «hacer» por parte del alumno, como elemento esencial del «aprender». A su vez, esta norma fundamental es corolario del carácter esencialmente dinámico del trabajo infantil a que aludimos en el anterior apartado, puesto que toda tarea en el niño lleva integrada la componente motriz, y, querámoslo o no, hay que contar con ella. En su consecuencia, lleva primacía el hacer del alumno sobre la exposición del docente, que, por su parte, tiene como función primordial la planifi-

cación, dirección y orientación del trabajo escolar. Como consecuencia también de ello, toda reflexión o raciocinio del discente ha de ser sobre su propio trabajo, sobre la marcha y como comprensión de cada uno de los pasos y, además, como corolario final de su realización. De aquí también que se descarte en el sistema, como medios fundamentales aplicados a toda clase de temas, la exposición del docente y el estudio memorista del discente.

2.º Está caracterizada, como así quedó esbozado en el artículo aludido (y esta es la segunda norma fundamental), por una *centralización a ultranza en el tema del trabajo*, tema que impregna todo el quehacer de la sesión, a la vez que sirve de aglutinante de todas y cada una de las actividades escolares.

Esto no es más que una consecuencia de la concepción «gestaltista» y sincrética de la teoría del aprendizaje a que aludimos más arriba, puesto que, si el aprender humano se verifica por actos espirituales destinados a dominar estructuras para comprender la realidad, y ésta se da diversificada en multitud de aspectos, el sincretismo infantil nos obliga a estructurar las actividades de cada sesión en torno y con el determinante fundamental del tema tratado.

3.º *La planificación previa por parte del maestro de las actividades de cada sesión*. Si él ha de ser el director del trabajo y a él le incumbe el estímulo y explicación en la realización de la tarea para la comprensión de cada uno de los pasos por parte del alumno, nada puede quedar a merced de la improvisación momentánea, so pena de caer en el desconcierto y en la anarquía. En consecuencia, al docente, en orden a la planificación del trabajo, le incumben:

a) La reflexión didáctica sobre la materia de estudio en la sesión que pretende dirigir, considerando:

- qué saber previo tendrán sus escolares acerca del tema en estudio;
- qué interés espontáneo puede despertar en ellos como motivación natural que les empuje al conocimiento cuya adquisición se pretende;
- qué significado tendrán para los niños los conocimientos en cuestión;
- cuál es, en realidad, la estructura intrínseca del tema y qué pasos, según ello, han de darse para su comprensión y adquisición.
- en qué manera es la que se estudia una estructura modelo y qué aplicabilidad práctica puede tener su adquisición en otros temas. Con estos hacemos alusión al problema de la transferencia, puesto que, en la misma concepción «gestaltista» del aprendizaje, un conjunto de relaciones descubiertas o comprendidas en un campo son aplicables a una nueva estructura con la que el escolar se enfrente en el futuro por ley de semejanza.

b) El planteamiento metódico del tema y del desarrollo de la sesión, considerando:

- que la índole diversa de los temas lleva aparejada la diversidad de tratamiento y de enfoque metódicos. Por esta razón no se puede emplear la misma metódica para una sesión de Naturaleza que para otra de Religión o de Historia. La naturaleza del tema predetermina el método a emplear;
- que, por tanto, los medios materiales a disposición del docente en cada índole temática y las formas de enseñanza son diversas; el predominio de cada uno está también en razón del tipo de nociones que se quiera transmitir. Quiere ello decir que el empleo predominante de un medio de aprendizaje es cierto y depende del tema; en uno será preciso usar más de la disertación magistral, de la conversación, del diálogo y de los esquemas y resúmenes, de la lectura comentada, etc., mientras que otros temas requieren la utilización del cálculo en sus diversas formas, o de los medios audiovisuales de toda índole, construcciones, etc. Todo esto trae una favorable consecuencia, y es evitar por este cami-

no la monotonía en el trato de los temas y proporcionar variedad de formas en el hacer escolar;

- que, por último, la reflexión metódica está también predeterminada por el tipo de alumnos a que se destina la enseñanza, puesto que no es lo mismo planificar una sesión del tema «El río» para alumnos de segundo curso que para alumnos de cuarto, por las sencillas razones de que los conocimientos previos que los pueden tener los últimos son mayores que los que poseen los primeros y que la madurez mental y el grado de educación adquirido por aquéllos está dos años por debajo del nivel de éstos:

c) La distribución de actividades en los tiempos sucesivos de la sesión, puesto que el índice ponométrico y la psicología de cada una de las actividades en que se especifica la materia son diversos también.

FICHA TIPICA DE TRABAJO NOTAS PREVIAS

Como resumen práctico del trabajo y, a la vez, como complemento obligado, ofrecemos a continuación la ficha completa de las actividades para una sesión y un curso determinado. Se ha elegido, por lo práctico y común, y además por haber sido elaborado el programa de conocimientos por maestros que lo dirigen, una sesión de mañana de una escuela unitaria en que están refundidos los cursos 3.º y 4.º, y a la que asisten ocho niños de estos cursos.

Es preciso, además, tener en cuenta que, a la hora de hacer la ficha de trabajo, han de incluirse en ella, y en programación práctica, los cuestionarios de Lengua, Matemáticas, Lectura y Escritura, para los que no se ha hecho, ni conviene hacerla, programación teórica. Además ha de notarse que sólo se refiere a un grupo de la clase (3.º-4.º) con el que hay que simultanear el trabajo de los restantes que ésta tenga. Por lo mismo, la atención directa del maestro y el trabajo autónomo de los escolares se alternan en tiempos sucesivos.

Con estas breves observaciones a la vista, he aquí una ficha que tiene la pretensión de servir de guía a los maestros, ya que no de modelo:

FICHA DE TRABAJO ESCOLAR

CURSO 3.º - 4.º	<p><i>Unidad:</i> «La vivienda del hombre» <i>Período:</i> «Observación y acopio de datos» <i>Sesión 1.ª:</i> «Nuestra vivienda».</p>
1.ª Actividad (diez minutos) <i>Planificación</i>	Tras el rezo y oración, comentario general del trabajo que se va a llevar a cabo: estudiaremos la vivienda de X, niño de 4.º curso que vive próximo a la escuela, y al mismo tiempo las restantes de la localidad.

<p>2.^a Actividad (diez minutos) Visita a la vivienda. Trabajo autónomo de los niños.</p>	<p>Visita en grupo (sólo de los niños) a la vivienda señalada. De ella traerán los siguientes datos: — orientación de la fachada y plantas de construcción, — número de dependencias principales, — dependencia adicionales (servicios de animales, etc.), — número de puertas y ventanas, — medidas en largo y ancho del dormitorio de X, — medidas en ancho y alto de la puerta de acceso y ventanas de esta dependencia.</p>
<p>3.^a Actividad (cuarenta minutos) Matemáticas Trabajo dirigido. Se darán las explicaciones y comentarios oportunos sobre la marcha durante la realización del trabajo.</p>	<p>Usando los datos anotados Problemas</p> <p>3^{er} curso:</p> <p>1.^o ¿Cuántos metros cuadrados mide el piso del dormitorio de X?</p> <p>2.^o ¿Cuántos metros cuadrados mide la puerta de acceso al mismo dormitorio?</p> <p>3.^o ¿Qué espacio queda libre en el piso si la cama donde duerme X ocupa dos metros cuadrados?</p> <p>4.^o curso:</p> <p>1.^o El padre de X quiere cambiar la puerta de entrada del dormitorio del niño. Averiguar: a) los metros cuadrados de madera que necesita para ello, b) el coste total, si la madera cuesta 450 pesetas y el trabajo del carpintero 327 pesetas.</p> <p>2.^o La mamá de X quiere cambiar el mobiliario de su dormitorio. En la mueblería le compran la mesilla, el armario y la cama viejos. Averiguar: a) cuánto le dan por sus muebles, si la cama está tasada en 1.700 pesetas, la mesilla en 425 y el armario en 1.340 pesetas; b) cuánto vale el nuevo dormitorio completo, si la mesilla vale 1,75 veces más, el armario el doble y la cama 2,5 veces más que los respectivos muebles viejos; c) cuánto dinero tiene que pagar además de entregar los muebles viejos.</p> <p>3.^o Quiere, además, la madre de X poner una alfombra triangular en su dormitorio, alfombra que mide 1,75 metros de base y 1,50 metros de altura. Averiguar: a) la superficie de la alfombra en metros cuadrados, b) el precio de la alfombra, si el metro cuadrado de la misma cuesta 217,30 pesetas.</p>
<p>4.^a Actividad (treinta minutos) Conversación con el maestro sobre la vivienda estudiada.</p>	<p style="text-align: center;">P R O G R A M A</p> <p>— La vivienda como lugar de habitación; descripción oral y general de la observada y de la de cada niño del grupo. — Enumeración de dependencias, personas y animales. — Comparación en situación, tamaño y dependencias de unas con otras de la localidad. — De estas comparaciones, concluir en cuál es la más común y predominante en la localidad.</p>
<p>(veinte minutos)</p>	<p style="text-align: center;">R E C R E O</p>

<p>5.^a Actividad (diez minutos) <i>Lenguaje</i>. Vocabulario. Solos.</p>	<p>Anotar en la libreta de vocabulario las palabras: <i>fachada, acceso, adicional, dependencias</i>, además de las que han salido al paso en la conversación, todas previamente explicadas.</p>
<p>6.^a Actividad (cuarenta minutos) <i>Lenguaje</i>. Composición. Actividad autónoma.</p>	<p><i>Composición</i></p> <p>3.^{er} curso:</p> <p>Descripción del comedor de la vivienda de X con el siguiente programa de ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — situación dentro de la casa, — huecos de luz que tiene, — mobiliario observado, — utensilios que hay, — elementos de adorno, — ¿te gusta?; di por qué. <p>4.^o curso:</p> <p>Descripción general de la casa de X con el siguiente programa de ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — orientación y tipo de construcción, — dependencias para las personas y para los animales, — mobiliario observado en las dependencias, — decoración de las dependencias para personas, — ¿te gusta la distribución de estas dependencias?; di por qué, — di lo que crees que le falta a esta vivienda.
<p>7.^a Actividad (veinte minutos) <i>Expresión Artística</i> Solos.</p>	<p><i>Para ambos cursos</i></p> <p>Dibujo de memoria de la perspectiva que ofrece al exterior la vivienda de X, vista preferentemente desde la fachada.</p>

NOTA.—En el reverso de cada ficha ha de ir la bibliografía utilizada por el maestro y la que quiera que utilicen los alumnos, así como cuantas anotaciones y observaciones metodológicas, esquemas, etc., crea oportunos y que aquí no reseñamos en honor a la brevedad.



Sobre Organización Escolar

Por JOSE ROIG IBANEZ

Inspector de Enseñanza Primaria. CASTELLON

Sin ningún género de dudas, la aplicación de los Cuestionarios actuales constituye una auténtica preocupación para los Maestros conscientes; especialmente, por su complejidad sin igual, para los que rigen las llamadas Escuelas de Maestro único y las Escuelas Mixtas, cuyas matrículas no permiten, con mucho, sobrepasar el 5.º curso.

En tanto se haga posible la aplicación de las normas emanadas de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre nueva estructuración de las concentraciones en Escuelas Graduadas y Colegios Nacionales, brindamos las posibles soluciones organizativas y de distribución de trabajo, contando con las particulares orientaciones que el propio Inspector de Zona determine en sus visitas y consultas.

1.º Es imprescindible que las pruebas de promoción hayan sido realizadas con escrúpulo, repitiendo a final del trimestre los necesarios acoplamientos a la vista del rendimiento obtenido durante el pasado trimestre, teniendo presente que todo alumno, cuya edad cronológica sobrepase en más de dos años al nivel medio de su grupo y curso, debe ser necesariamente promocionado, pues existen otros factores más importantes. Y la maduración mental no se administra a discreción humana, pues es el niño un

tren en marcha, pero con su personal aceleración, retraso o normalidad: nadie puede recuperar un tiempo perdido instructivamente a favor de una evolución psicológica que SI se ha producido.

Ejemplo: Un niño de diez años no puede ser mantenido entre los alumnos de siete-ocho años, que cursen 1.º y 2.º; ha de ser promocionado, aunque sus resultados de prueba fueran de 1.º ó 2.º.

2.º Una vez clasificados, se agruparán en tres secciones o grados —según antigua nomenclatura— del siguiente modo: el primer grupo, para niños de 1.º, constituido por los de seis-siete años y retrasados que no superaron las pruebas, cuyas edades no sean superiores a ocho años. El segundo grupo, para niños de 2.º, cuyas edades correspondan a siete-ocho años y suspendidos, menores de diez años. El tercer grupo, para 4.º y 5.º, con las mismas indicaciones de edad. Intencionadamente hemos omitido el tercer curso, por lo que los niños de 2.º curso han de forzar el ritmo de trabajo y rendimiento, a no ser que las circunstancias de tal escuela sólo permitan llegar hasta 4.º curso.

3.º El cuadro de distribución de trabajo y actividades puede ser el siguiente:

Tiempo	Grupo Primero	Grupo segundo	Grupo tercero
9 a 9,15	Habitación sobre entradas, aseo personal, sentarse, preparación del trabajo y actitud de trabajo...		
9,15 a 9,35	SOLOS Ejercicios de preescritura, caligrafía o Numeración-cálculo.	CON MAESTRO Trabajan sobre lenguaje o Cálculo.	SOLOS Lectura silenciosa con manejo del diccionario. o Ejercicios de colaboración artística.

9,35 a 10	SOLOS Dibujo o recorte y plegado...	SOLOS Ejercicios sobre el lenguaje o el cálculo.	CON MAESTRO Trabajan sobre el lenguaje o el cálculo.
10 a 10,30	CON EL MAESTRO Explicación y activismo sobre la Unidad Didáctica.		SOLOS Ejercicios adecuados sobre lenguaje o cálculo.
10,30 a 11	RECREO: Complemento alimenticio y juegos dirigidos.		
11 a 12	SOLOS TODOS Ejercicios sobre la U. D.		CON EL MAESTRO Explicación sobre la U. D. SOLOS Ejercicios, actividades y ex- presión concreta-abstracta.
	CON EL MAESTRO Ejercicio de lectura.	SOLOS Siguen con los ejercicios y manualización...	
3 a 3,30	Dibujo Recorte Plegado...	SOLOS Caligrafía.	CON EL MAESTRO Explicación y lecturas sobre Educación Cívica y Religión.
3,30 a 4	CON EL MAESTRO Explicación y lecturas sobre: Educación Cívica, atendiendo al sentido de lo leído y al ejemplo de su contenido.		SOLOS Pequeñas redacciones sobre el tema, copias y caligrafías.
4 a 4,30	SOLOS Ejercicios de copia (o de inicio a la redacción, en el 2.º), vocabulario, construcción de frases, etc.		CON EL MAESTRO Lectura en alta voz, con elocución, comentarios...
4,30 a 4,50	CON EL MAESTRO Religión, según las materias que corresponden.		SOLOS Manualización, labores, di- bujo, etc.
4,50 a 5	Cantos, poesías para toda la clase.		

Y de cinco a seis de la tarde DEBEN REALIZAR-SE las permanencias.

4.º Queda por dilucidar la distribución de las Unidades Didácticas, que deben escogerse a tenor de lo siguiente:

— Cada semana, desarrollen DOS U. D., pero tomando: una, del 1.º curso, para la primera mitad de la semana. Y la correspondiente del 2.º curso, para la otra mitad. Comprendan que la Unidad Didáctica para el primero y segundo grupo es *colectiva* y *única*, variando, como es lógico, la profundidad y clase de ejercicios aplicados a continuación.

— En cuanto al tercer grupo, tomarán igualmente, y con alternancia, una Unidad Didáctica de 4.º y otra de 5.º, en tiempos de medias semanas.

— Otra solución puede ser: tomar la U. D. de 2.º, para toda la semana y para el primero y segundo grupo, reservando el sábado para la U. D. sobre Religión. Y hacer lo propio con el tercer grupo, que tomará la U. D. de 4.º ó 5.º (según el nivel mental de los alumnos, así como su hipotética homogenei-

dad de comprensión), para toda la semana, en su doble contenido de Naturaleza y Vida Social.

— Otra solución consistirá en alternar, cada semana, el curso del que se toma la U. D., teniendo en cuenta la mayor secuencia y lógica de ordenación en los cuestionarios de las Unidades Didácticas.

Ejemplo: Tomar en la primera semana la Unidad Didáctica de 1.º; seguir con la de 2.º en la siguiente semana; con la de 2.º ó 3.º, en la siguiente, etc. Y lo mismo para el tercer grupo, relativo al 4.º y 5.º cursos.

— En último caso, corresponde al señor Inspector de Zona contestar a las especialísimas condiciones de nivel y cantidad de alumnos de que gozan determinadas escuelas.

Siguiendo con el tema, exponíamos anteriormente los criterios de elaboración y las fases en que se basará el CEDODEP para la confección de prototipos, teniendo en cuenta las sugerencias de las Inspecciones Provinciales.

Hoy queremos exponer brevemente las clases de programas que se deben utilizar, de acuerdo con los ciclos psicológicos y fases didácticas:

Decíamos que todo programa, en su aspecto CUALITATIVO, debe tener presente: *los ciclos psicoló-*

gicos; según éstos, el tipo de programa y, finalmente, según los dos aspectos anteriores, la técnica metodológica.

Recuerden este esquema:

Ciclo Global	Ciclo Diferencial	Ciclo Sistemático
<p>Fase del Sincretismo Indiferenciado: «Ven el todo, pero no las partes del todo, como tal todo.» Rige su pensar la ley de transducción y de la Yustaposición.</p> <p style="text-align: center;"><i>Actividad Básica</i> OBSERVACION para unir</p> <p style="text-align: center;">El niño → con →</p> <p style="text-align: center;">ambiente</p> <p style="text-align: center;">¿COMO? Viendo Hablando Haciendo (tocando) Tipo de programa: CONCENTRICOS O NUCLEARES</p>	<p>Fase del Sincretismo Diferenciado: Ve las partes, como tales, mientras están todas presentes; inicia el análisis y analogía y abstracción. Rige su pensar la ley de analogía y transición.</p> <p style="text-align: center;"><i>Actividad Básica</i> ANALOGIA para unir</p> <p style="text-align: center;">ambiente → con →</p> <p style="text-align: center;">programa</p> <p style="text-align: center;">¿COMO? examinando dialogando realizando Tipo de programa: TRADICIONALES O DE ASIGNATURAS</p>	<p>Fase de la Integración: Ya induce, deduce y es capaz de síntesis. Despiertan las aptitudes y su saber es locéntrico, de acuerdo con su interés. Ley de inducción. Es etapa de síntesis y de largos resúmenes.</p> <p style="text-align: center;"><i>Actividad Básica</i> SINTESIS para enlazar</p> <p style="text-align: center;">programa → saber personal</p> <p style="text-align: center;">¿COMO? experimentando redactando creando Tipo de programa: REALES O DE SECTORES DE VIDA</p>

¿COMO SON ESTOS PROGRAMAS? Vamos a describirlos:

Los llamados por el doctor Fernández Huerta «Nucleares», se oponen —como debe ser— a toda división del saber en la artificialidad de asignatura, en que el conocimiento dado sigue los compartimientos de lecciones aisladas, sin responder a la unidad psicológica infantil, en que predomina la imagen del universo entero, sin distinción, ni clasificación, ni sistematización del saber: es un mundo *entero*, que percibe él, *entero*. Algunos autores lo denominan «Programa puerocéntrico», pues las necesidades del niño y sus intereses constituyen el punto de partida. Bien eligiendo las temáticas, según las necesidades biológicas —lo que es erróneo y unilateral, según hacía Decroly—, o sólo teniendo en cuenta las necesidades sociales —lo que es defectuoso—: el niño es un todo y todas sus necesidades han de ser satisfechas.

Estos programas se basan, pues, en el criterio psicofísico, lógico-social y paidocéntrico. Su TÉCNICA está en el GLOBALISMO DIDACTICO.

Los llamados «Tradicionales o de Asignaturas», son los que vienen dominando nuestra enseñanza medieval actual, basados en el único criterio lógico, con una ciencia dividida artificialmente por la mentalidad humana, al pretender dispensarla en la escuela, sin relación alguna con el mundo que le dio origen, lo que es causa de esa falta total de manualización y diálogo en las escuelas. SE HABLA MUCHO, PERO SE DIALOGA MENOS O NADA.

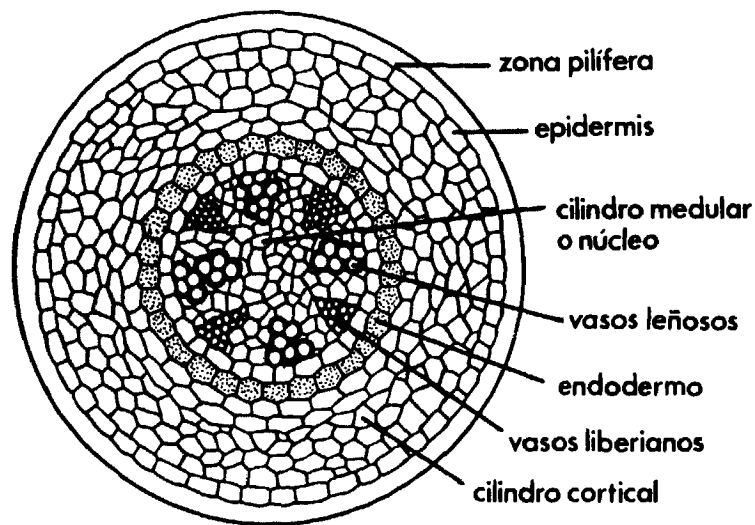
La división hebdomadaria se ha venido haciendo —y SE HACE AUN—, distribuyendo arbitrariamente las materias en Unidades Cronológicas, sin importar dónde acaba la lección o si no se dio toda. Pero existe un mayor absurdo: «Estudid esto en casa —y no lo hacen, claro que no; y lo inteligentes que son los niños, a pesar del insistir—, que mañana la explicaremos (¿quién?, y ¿cómo?), y los ejercicios (¿cuáles?) se harán como deberes o por la tarde, mañana...»

Para remediar este mal algunos ya ensayan concentraciones, más o menos, así: conocimientos lingüísticos, matemáticos, naturales y manuales. Es lo menos que se puede hacer, si se quiere tener una Escuela Viva.

Ya comprenderán que su DIDACTICA estriba en la ANALOGIA, apoyada en el problema personal y en el medio en que viven.

Los denominados «Reales o de Sectores de Vida», toman su contenido de la realidad circundante y orientados a la probable ocupación futura del niño. Sus criterios son el sentido vocacional de su tendencia; el sentido utilitario de su saber; la experimentación en su enseñanza y las condiciones sociales en que se desarrolla, teniendo en cuenta el principio de la libertad en el aprendizaje y de la individualidad en el proceso didáctico, que tiende, en esta etapa, a una sólida cooperación de actividades.

Su Técnica Didáctica está en los Proyectos, Problemas, Sistemas de Trabajo y Self-gouvernement..., que desarrollan las *Unidades de Trabajo*.



CORTE COMPLETO DE LA PARTE SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

Arrancar algunas plantitas procurando antes escarbar suficientemente la tierra para sacar las raíces lo más completas posible.

Hacer que los niños observen su aspecto exterior y las partes que podemos distinguir en ellas: la zona de ramificación, de la que salen las raíces secundarias; la zona pilífera, la de crecimiento y la cofia. Hablarles de la misión que desempeña cada una de ellas. Idem de sus clases y utilidad.

Conocidas las raíces por fuera surgen en seguida estas preguntas: ¿De qué son las raíces? ¿Cómo son por dentro? He aquí el motivo de esta lección.

MATERIAL

- Raíces de semillas germinando y de plantas anuales (pueden servir muy bien las de la patata, el tomate, la judía, la calabaza, etc.).
- Alcohol de 90° y glicerina.
- Si queremos teñirlas, necesitamos además:
 - Azul de metileno o verde de yodo y carmín alumbre.

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

Sumergir durante un día, en alcohol de 90°, trocitos de raíces para endurecerlas y poder hacer mejor los cortes. Que obtengan secciones transversales lo más finas posible, para que sean transparentes, por medio del microtomo o de la cuchilla de afeitar. Luego se montarán así:

- 1.º Poner cortes de la zona pilífera en un porta con una gotita de glicerina.
- 2.º Hacer lo mismo con secciones de raíces, cortadas de la proximidad del tallo.

La magnífica estructura de las plantas

I. - La raíz

3.º Teñir cortes, tanto de esta zona como de la pilífera, del siguiente modo: sumergirlos durante tres minutos en azul de metileno o verde de yodo, y a continuación un minuto en agua. Luego los meteremos en carmín alumbre durante cuatro minutos, y seguidamente en agua, durante otro minuto, para quitar el exceso de colorante, montándolos después sobre portas con una gotita de glicerina, como en las preparaciones anteriores.

OBSERVACIÓN MICROSCÓPICA

Coloquemos en la platina la primera preparación. Ya al primer golpe de vista nos damos cuenta que está formada por una enorme cantidad de células; pero no amontonadas caprichosamente, sino colocadas en un orden admirable. En primer lugar, de fuera a dentro, nos encontramos, en la primera preparación, con una capa de células, la mayor parte de las cuales se alargan desmesuradamente para formar unos tubitos terminados en punta: son los pelos absorbentes. A continuación vemos varias capas de células poligonales irregulares, rodeando a otras cuyas células tienen una forma también poligonal, pero más regular. La más interior de estas capas se distingue, si nos fijamos con un poco de atención, porque tiene las paredes laterales de las células un poco más gruesas y porque incluso pueden distinguirse en ella algunos granos de almidón. Tocando a esta capa, por la parte de dentro hay otra u otras dos de células generalmente más pequeñas, llamándonos luego la atención varios manchones de circulitos, colocados en sentido radial, alternando unos en que los circulitos son grandes y poco numerosos con otros en que son muy pequeños y abundantes; rodeados todos por células también poligonales, que llegan hasta el centro de la raíz.

Por **TOMAS CALLEJA GUIJARRO**

Maestro Nacional. Madrid

Expliquémosles: la capa más externa es la piel o epidermis de la raíz, que en esta zona, como se ha visto, está llena de pelos absorbentes. Las siguientes capas de células forman los tejidos nutricios o parénquimas, regular e irregular, del cilindro cortical. La capa en que acaba éste se llama endodermo, y se aprecia mejor si ponemos en la preparación una gotita de agua de yodo. Todo lo que hay dentro de esta capa recibe el nombre de cilindro medular y está formado también por un parénquima y unos grupos de circulitos situados en posición radial, que son los vasos conductores de la savia. Los de más diámetro se llaman vasos leñosos, y los más finos y abundantes, vasos liberianos. (En otra lección los estudiaremos con más detenimiento.)

Colocando ahora la segunda preparación podrán ver que tiene las mismas capas y características, con la sola excepción de que en la epidermis, en vez de pelos absorbentes, tiene una o dos capas de células endurecidas, que sirven para proteger a la raíz.

En la preparación teñida se aprecia muy bien el endodermo, porque las paredes laterales de sus células aparecen de color azul o verde, según el colorante empleado. Los haces de vasos se distinguen en ella también con más claridad, ya que los leñosos se tiñen de azul o verde y los liberianos de rosa.

IDEAS PARA EL ESTUDIO

Todas las raíces, sea cualquiera su forma, tienen una misma constitución interna, que, según nos revela el microscopio, es la siguiente:

- Un cilindro cortical o corteza y una médula o cilindro medular.

El cilindro cortical tiene, de fuera a dentro:

- Una capa llamada epidermis.

- Un parénquima de células poligonales.
- Y una fila de células llamada endodermo.

Las células de la epidermis, en la zona pilífera, se alargan en muchos casos para formar los pelos absorbentes por los que la planta toma el agua y los alimentos. A medida que estas células van envejeciendo, los pelos mueren y se caen. Para sustituirlos nacen otros pelos más abajo, en la parte más joven de la raíz. Las células que antes tuvieron pelos se suberizan y mueren, pasando a formar un tejido de protección de la raíz.

La médula o cilindro medular tiene, también de fuera a dentro:

- Una capa de células que toca con el endodermo, llamada periciclo.
- Los haces de vasos liberianos y leñosos, alternando y separados por los radios medulares.
- Y el parénquima medular.

En las raíces de más de un año se pueden observar, además de las capas que hemos visto, otras dos: una en la corteza, llamada felógenos, y otra en la médula, llamada cambium. Estas dos son las que, al multiplicar sus células, hacen que la raíz crezca en grosor.

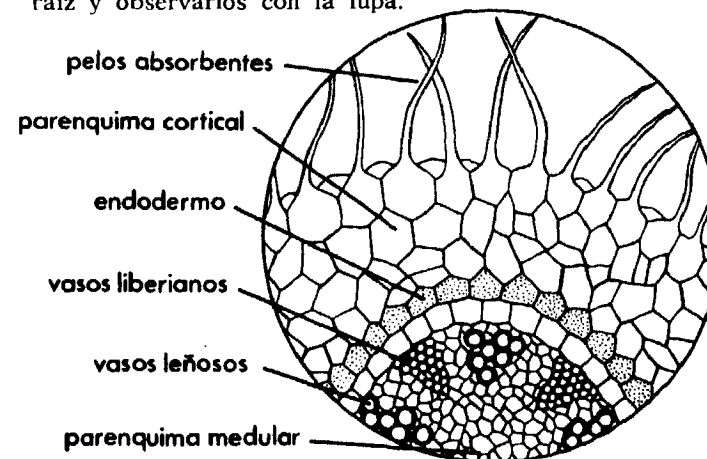
Para crecer en longitud, tiene la raíz a la punta, y bajo la cofia, un tejido llamado meristemo, cuyas células se están multiplicando continuamente. Como por esta parte es por donde la planta va profundizando en la tierra, como el más formidable taladro, muchas células perecen aplastadas; pero no importa, otras ocupan inmediatamente su puesto y siguen el trabajo, llegando, si es preciso, hasta romper las rocas.

EJERCICIOS DE APLICACIÓN

Redacción sobre la estructura de la raíz y el modo de crecer en grosor y longitud.

Dibujo de preparaciones vistas al microscopio, coloreándolas según estén en los cortes teñidos.

Obtener cortes longitudinales de la cofia de alguna raíz y observarlos con la lupa.



CORTE DE LA ZONA PILIFERA

TEMA IV: Doctrina sobre el Episcopado y el Sacerdocio

Fines.—Conocer bien al Sacerdote y al Obispo, como Ministros de Dios, para amarlos y ayudarles en su misión apostólica.

Programa.—Cómo se rige la Iglesia. Los Obispos, sucesores de los Apóstoles. El Episcopado como Sacramento. El Colegio de los Obispos y su Cabeza. Los tres poderes del Prelado. El Sacerdocio: su relación con Cristo, con el Obispo y con el pueblo cristiano. Veneración y ayuda debida al Prelado y al Sacerdote. El Seminario y las vocaciones.

Material.—Cuadros célebres de los Apóstoles. Fotos del Papa y del Prelado. Dibujos o recortables de mitra, báculo, pectoral, etc. Fotos de su Parroquia. Gráficos de la Campaña pro-Seminario.

GUION PARA ESTE TEMA

—Qué bien hace Dios las cosas. Para extender a todos los hombres la salvación, que El mismo nos mereció en la Cruz, y para perpetuar su Iglesia y su Eucaristía Cristo escoge a doce de sus mayores amigos, sus más leales colaboradores. Eso son los Apóstoles.

—Yo me sé la lista de los doce y cómo fueron elegidos; además, su obra y su martirio. ¿Pero ahora ya no hay Apóstoles? ¿O quiénes son?

—Los Obispos, claro está. Y los Sacerdotes, sus cooperadores. ¿Habéis visto vosotros alguna vez un señor Obispo? El que os confirmó, por ejemplo. Llevaba en la cabeza una mitra y debajo un solideo. En una mano el báculo. Al comulgar os daba a besar su anillo, con una esmeralda. Sobre su sotana roja lucía una cruz pectoral. Iba bendiciendo a todos al pasar.

El Concilio Vaticano II dice que *con la consagración episcopal se le confiere la plenitud del Sacramento del Orden. Es el «supremo sacerdocio» o cumbre del ministerio sagrado.*

El báculo del Obispo nos da idea de su oficio *pastoral*, de gobernar a los fieles y de darles el dulce pasto de la doctrina evangélica que él predica desde la *cátedra*, bajo un *dosel*, en el templo principal de la Diócesis, que por esto se llama Catedral.

—¿Por qué la mitra o tiara del Papa tiene tres partes o tres pisos?

—Simbolizando que el Papa y el Prelado tienen, como Cristo, *tres poderes*: de enseñar, como Maestro. De regir, como Soberano. De santificar, como Sumo Sacerdote.

—Antes casi nunca salía el señor Obispo de su palacio. Ahora, en cambio, visita, predica, actúa y habla más con la gente.

—Y qué bueno es el mayor trato con el pueblo de Dios. Así, mezclado con todos, conoce mejor cada día a sus ovejas y las puede ayudar y salvar mejor.

Una vez vino a la escuela el señor Obispo, los chicos tenían un poco de *mieditis*. Pero le hicimos sentarse en el jardín y hubo un poco de teatro, aludiendo en él al cachete de la *Confirmación*. El señor Obispo —que era don Casimiro Morcillo, actual Arzobispo de Madrid y Secretario del Concilio— soltó la carcajada y lo pasó muy bien entre nosotros. Un chico le dijo que él también quería «zer obispo» y, tanto no, pero pronto cantará Misa. Algunos otros se han ido al Seminario y viven allá felices. El fue examinando de Doctrina a todos. Todavía recuerda lo que gozaba charlando con los chicos, colegio por colegio. Y le dan ganas de hacerlo todos los días.

—¿Y qué es eso de la *Colegialidad*, que tanto se estudió en el Concilio?

—Que *«así como por disposición del Señor, San Pedro y los demás Apóstoles forman un solo Colegio Apostólico, de igual modo se unen entre sí el Romano Pontífice, sucesor de Pedro, y los Obispos, sucesores de los Apóstoles»*. El Concilio recuerda que siempre en la Historia se ha considerado así.

—El Colegio Episcopal, incluyendo el Papa con él o trabajando en otro sitio por orden suya, es *infalible*. Y «expresa la *variedad* y *universalidad* del pueblo de Dios en cuanto está compuesto de muchos; y la *unidad* de la grey de Cristo en cuanto está agrupado bajo una sola Cabeza: el Papa».

La potestad suprema del Colegio Episcopal se ejerce en el Concilio Ecuménico. Pero, quede bien claro, si todo el Concilio aprobaba una disposición sin estar de acuerdo con el Papa —cosa prácticamente imposible— *no tendría ningún valor*.

—¿Y trabajan los Obispos?

—En gran parte ya lo veis y lo sabéis. A cada paso oís por la radio sus conferencias o sus cartas *pastorales*. Pasa de pueblo en pueblo para visitar Parroquias, Colegios, Hospitales, Cuarteles..., poniendo en todas partes la luz de sus enseñanzas, las gracias de la Confirmación y la caridad de su corazón y su limosna. Cuando se encierra en su palacio, estudia, ora, medita, en una vida de gran austeridad. Resuelve los graves problemas diocesanos, ayudado por el Consejo llamado Curia. Y varias veces ordena Sacerdotes.

—Cuando las cuestiones son de carácter nacional, los Obispos se reúnen en una Asamblea

llamada Conferencia Episcopal, que trabaja en secciones especializadas llamadas Comisiones: Liturgia, Caridad, Enseñanza, Moralidad...

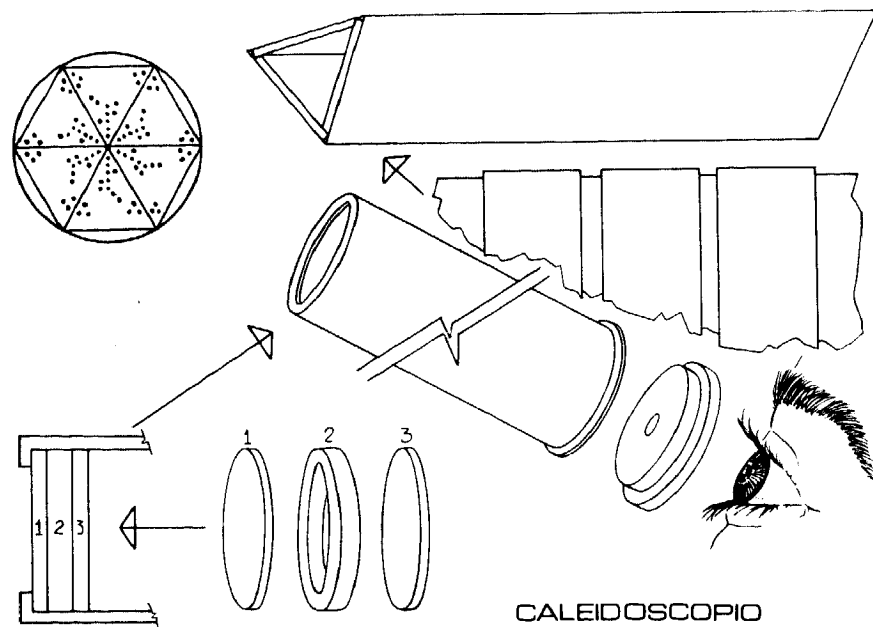
—Pero como el Prelado no puede llegar a todas partes, él elige y nombra —ungidos por la ordenación— a los *presbíteros* o sacerdotes.

El Sacerdote tiene la potestad de perdonar los pecados y de consagrar el Cuerpo del Señor. Emociona asistir al momento sublime de la ordenación, cuando se les atan las manos para consagrarlas y hacerlas aptas para tener el Cuerpo de Cristo. Cuando se impone las manos sobre su cabeza, invocando al Espíritu Santo.

Grandeza inmensa, dignidad excelsa la del Sacerdote. Con razón decía San Francisco de Asís: *«Si en el camino me encuentro a un ángel y a un Sacerdote, saludaré y besaré primero a éste y luego saludaré al ángel»*.

Todos participamos del sacerdocio de Cristo por el Bautismo. Vamos a participar también en su trabajo haciendo apostolado por las almas.

«El deber de fomentar vocaciones pertenece a toda la comunidad de los fieles, que deben procurarla, ante todo, con una vida totalmente cristiana; ayudan, sobre todo, a esto las familias, que, llenas del espíritu cristiano de fe, de caridad y de piedad, son como el primer seminario, y las parroquias, de cuya vida fecunda participan los mismos adolescentes. Los maestros y todos los que de algún modo se consagran a la educación de los niños y de los jóvenes, y, sobre todo, las Asociaciones Católicas, procuren cultivar a los adolescentes que se les ha confiado...»



CALEIDOSCOPIO

Este sencillo aparato, basado en las leyes de reflexión de los espejos, tiene una gran utilidad en la escuela primaria. En primer lugar, es una fuente de motivación psicológica intensa para aquellos niños que sean muy tímidos, de carácter reservado y poco imaginativos.

En la clase de dibujo es un conjunto infinito de sugerencias, que para el niño con fuerte tendencia artística (muchísimos niños la tienen) constituye un auxiliar valiosísimo.

En Geometría, para el estudio de los ejes de simetría y sus planos y la composición de figuras simétricas, es insustituible como una demostración palpable que los niños «ven» hasta la saciedad.

Pero lo más maravilloso de este aparato es la satisfacción que experimenta el niño cuando descubre lo sencillo que es y lo fácil que es de construir. Sobre todo, cuando el niño lo ve por primera vez montado y funcionando y luego se le enseñan «las tripas».

Aconsejo repetir la experiencia tal como yo la hice: uno o dos niños en solitario y en perfecto secreto (mejor uno que dos), y generalmente «el mañoso» de la clase, fabrica uno bajo nuestra exclusiva dirección. Cuando se les enseña a los demás y todos miran por el agujerito, se quedan maravillados, y cuando lo ven desmontado sienten impulsos irresistibles de construirse uno ellos también. Y es

Por **JAVIER LAGAR MARIN**
Maestro Nacional.
Mayans-Manresa. BARCELONA

Trabajos Escolares utilitarios

El Caleidoscopio

entonces cuando empieza la verdadera clase de «manualización».

Cada uno se hace el suyo, pero todos trabajando en equipo y repartiendo las actividades por preferencias personales, y más que nada por aptitudes específicas.

Las tiritas de cristal de espejo pueden encargarse a un vidriero, aunque es mucho mejor que las corten los mismos niños si la escuela dispone de diamante de vidriero, o bien con unas tijeras corrientes, sumergiendo todo en un cubo de agua limpia o en una palangana. Los espejos han de formar una especie de tubo con la parte reflectante interiormente, o sea, una forma prismática sin bases. Dicha forma prismática puede ser de base triangular, cuadrada, pentagonal, hexagonal, etc. La que se describe aquí es de base triángulo equilátero, por ser una de las más sencillas de construir. Dichos espejos se deben pegar por el dorso sobre una tira de papel engomado o tela suave, al objeto de que al tomar la forma prismática quede de una manera sólida indeformable. Antes de darle la forma prismática definitiva conviene limpiar perfectamente la superficie de los espejos, pues después sería muy difícil hacerlo bien.

El tubo exterior que protege los espejos de su rotura puede tener cualquier forma o tamaño y de cualquier material: madera, plástico, cartón, etc. Son recomendables los tubos de aluminio que han contenido pastillas de efervescente. A estos tubos, con

una lima redonda, es fácil hacerles un agujero en el fondo, dejando una pestaña, que sujetará los discos del extremo y el tubo prismático de los espejos.

Estos discos de este extremo, numerados en el dibujo con los números 1 y 3, son de vidrio corriente y fáciles de cortar y alisar sus bordes con una piedra arenisca, con asperón, con tela de carborundum o papel de lija de mecánico, fuerte y gruesa. El disco número 1 debe ir esmerilado por una cara, al objeto de que pase la luz lo más posible, pero que no se vea a su través; en una palabra, debe ser traslúcido. Esto es muy fácil de conseguir, restregando dicho disco de vidrio, en forma circular, sobre la misma tela de carborundum o papel de lija o piedra arenisca de la que se usa para afilar los cuchillos, al mismo tiempo que se le pone un poco de agua. Conviene hacer este esmerilado lo más perfecto posible, que quede muy igualado, sin rayas fuertes. Con una piedra arenisca esto es muy sencillo y fácil de conseguir.

El disco de vidrio número 3 debe ser corriente y debe estar muy limpio. El disco número 2 es una simple arandela de cartón de un par de milímetros de grueso, y en su interior se deben poner trocitos de cristal, trocitos de plástico, cuentas de vidrio, etc., los objetos más pequeños que se puedan hacer y de las formas irregulares más caprichosas, como igualmente su colorido, ya que ellos, reflejados sobre las paredes del tubo prismático, son los que nos daran las imágenes del caleidoscopio, tan maravillosas y sugestivas.

El tapón que tapa por el otro extremo debe llevar un agujerito no mayor de cuatro o cinco milímetros, y el grueso de dicho tapón ha de permitir el correcto cierre del caleidoscopio, dejando ajustados en su interior el tubo prismático que presiona suavemente contra los dos discos de vidrio del otro extremo, que entremedias de ellos sujetan la arandela con los trocitos de materias irregulares que formarán el dibujo de los planos simétricos.

Las cuatro o cinco sesiones de «manualizaciones» que se emplearán como mínimo para construir dicho caleidoscopio justifican plenamente la utilidad del mismo. Independiente de la utilidad que ya reseñamos al principio, constituye una práctica insustituible el acostumarlos a dibujar lo que vean a través, adiestrándolos para futuras prácticas de microscopio.

La construcción del caleidoscopio en la escuela es tema de interés inagotable, pues sólo en el aspecto geométrico, superficies circulares, cilindros, prismas, coronas circulares, etc., les ayuda muchísimo a familiarizarse con dichos términos de una manera sencilla y atrayente.

Construir para la misma escuela un juego de caleidoscopios con tubos prismáticos reflectantes de bases distintas, es una experiencia muy interesante que los niños jamás olvidarán.

Don Joaquín Tena Artigas presidió esta Conferencia de Instrucción Pública

El jefe de la delegación de España y presidente de la XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, recientemente celebrada en Ginebra, don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria, presentó en ésta el informe del Ministerio español de Educación y Ciencia sobre el movimiento educativo en el año 1966-67. Numerosos países, entre ellos Francia, Etiopía, Gran Bretaña, Estados Unidos, Méjico, Cuba,

Túnez y Canadá, se habían interesado por algunos factores del movimiento escolar en España.

El señor Tena Artigas puso de relieve que las inversiones pasaron de 9.930 millones de pesetas en 1963 a 23.500 millones en 1967.

Los delegados de Bélgica, Camerún, Unión Soviética, Polonia, Tanzania, República Centroafricana, Brasil y Estados Unidos, manifestaron en sus intervenciones del acto de clausura, con rara unanimidad que el señor Tena Artigas había dirigido los debates con sin igual competencia. «E. S.», núm. 251.

Relación entre buenos resultados y el placer en la Escuela

Dos educadores de la Universidad de Chicago han emprendido una encuesta acerca de 292 alumnos de sexto curso, con el objeto de dar una respuesta a la cuestión: «El alumno que obtiene buenos resultados escolares, ¿se siente más satisfecho en la escuela que su camarada menos dichoso?» Los resultados dados a conocer en un artículo revelan que los

buenos resultados en la escuela y el placer de la escuela no van a la par. Los investigadores compararon las predicciones de los maestros en lo que concierne a la satisfacción de sus alumnos en las actitudes expresadas por los mismos alumnos. Descubrieron que aunque los maestros predicen con cierta exactitud el placer que tienen sus alumnos en la escuela, so-

breestiman la relación que existe entre el buen resultado escolar y el bienestar en la escuela; existe puede ser el hecho que la gama y la intensidad de las actitudes de los alumnos no son tan considerables como las respuestas al cuestionario parecían mostrar; los alumnos no tienen en efecto, generalmente opinión extrema acerca de la escuela, sino se sienten más bien neutrales. «B. I. E.»

El estudio del medio en la Enseñanza Primaria

El estudio del medio por la observación es uno de los rasgos característicos y originales de la enseñanza primaria en Madagascar. No se trata verdaderamente de una disciplina escolar, sino más bien de una actividad a la vez global —porque ella agrupa un conjunto de ocupaciones, de ejercicios y de esfuerzos— y total,

porque utiliza las diversas aptitudes del niño en ver, discernir, medir, tocar, manipular, reflexionar, calcular, imitar, etc. El estudio del medio es de este modo una actividad en la cual se ejercitan los sentidos y el espíritu del niño; desarrolla en él una mentalidad objetiva; constituye también la fuente de todas las

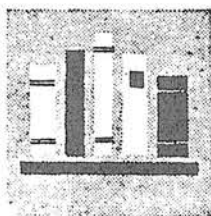
actividades pedagógicas en el sentido que ella relaciona las disciplinas escolares y las une al medio, a lo concreto. El método del estudio del medio comprende tres fases: 1) la preparación (elección de un tema semanal, preparación de cuestionarios y de ejercicios); 2) la observación; 3) el aprovechamiento de los resultados. «B. I. E.»

Escuela sin salas de clase y sin horario fijo

La nueva escuela Eveline Lowe, en Southwark, barrio populoso al Sur de Londres, no tiene horario fijo ni salas de clase. En esta atmósfera tranquila, los 320 alumnos, de edades comprendidas entre los tres y los nueve años, pueden dedicarse a las actividades que les interesan, con el ritmo que les conviene. Antes de hacer los planos de la escuela, un equipo de arquitectos especialmente designados visitaron 38 escuelas primarias. Los arquitectos, al igual que los inspectores escolares, los administra-

dores y los maestros que los acompañaron, se dieron cuenta de una gran necesidad de flexibilidad. Ello dio lugar a una escuela caracterizada por una construcción muy abierta: en lugar de salas con formas rígidas y cuadradas, hay espacios, dimensiones y aspectos diversos en los cuales se puede trabajar y llevar a cabo numerosos tipos de actividades al mismo tiempo. Los niños están ocupados todo el día; el tiempo que dedican al trabajo depende de la naturaleza de éste y del interés que le conceden.

Los muebles y el material han sido especialmente concebidos por los arquitectos, de modo que se adapten al niño a medida que crece; los respaldos de las sillas y las tablas de las mesas son de diferentes colores, según la talla; nuevas pizarras en tres colores vivos reemplazan las pizarras negras tan inestéticas y constituyen un elemento de decoración. Existen igualmente alcobas tranquilas y un rincón destinado al reposo y a la lectura en voz alta. Una pajarera, un terreno de juego y un zoo están previstos en el exterior. «B. I. E.»



Yunque

GARCIA-SALVE, Francisco: «Yunque». Bilbao, Ediciones Mensajero. Apartado 73, 1967, 340 págs., 95 pesetas.

Un nuevo libro del padre García-Salve, joven jesuita que sigue en ascensión constantemente fiel a sus entregas de una buena y profunda literatura ascética. Considerado como uno de los mejores autores especialistas de la juventud, con este nuevo libro se reafirma. «Yunque» pasará a ser un libro esencial de oración activa, lleno de ideas entregadas al lector con vida y sangre. Evangelio, Concilio y Vida son las tres partes que rítmicamente se ensamblan en la obra. El Evangelio en fragmentos luminosos, comentados con pulso recio al aire de nuestro siglo. El Concilio, dado en esencias, con los cien mejores criterios comentados sin ambigüedades temerosas. La Vida, también en esencias, con unos decálogos verticales para «rezar de pie mirando a las estrellas».

Un nuevo libro de un autor ya consagrado que será preciso meditar con los ojos muy abiertos y algunos se rasgarán las vestiduras porque es te hombre habla claro. Pero todos los cristianos que quieran vivir al ritmo del Concilio seguirán agradeciendo al padre García-Salve su sinceridad y su audacia clarividente.—E. F. R.

Dios y los niños

F. H. DRINKWATER: «Dios y los niños». Versión en español de A. Martí Lloret. Barcelona, Editorial Herder, 1967, 176 págs., 85 ptas.

Esta obra fue publicada por vez primera en 1933 con el título de «Doctrine for the Juniors» y posteriormente se hicieron dos ediciones corregidas y ahora sale de nuevo, corregida y puesta al día con el título de «Dios y los niños». Su autor ya es conocido por sus «Historietas catequísticas». En este vademécum nos ofrece un libro dedicado a la instrucción o formación religiosa del niño, instrucción a la vez doctrinal y prác-

tica, porque el autor no disgrega nunca estos dos aspectos de la enseñanza. Lo que pretende es que los pequeños adquieran una base firme, no que se aprendan de memoria un catecismo de «preguntas y respuestas» con dudoso aprovechamiento, sino que asimilen completamente los hechos y verdades principales.

Los niños deben haber oído las cosas esenciales muchas veces y en variados contextos, y ellos mismos deben haberlas expresado de palabra, o por escrito, tan a menudo como sea necesario para que esas verdades y prácticas esenciales no se olviden nunca y con la gracia de Dios experimenten un desarrollo vital en su mente y en sus corazones.

En «Dios y los niños» el catequista tiene un valioso auxiliar; baste decir que su edición original inglesa se ha reeditado constantemente desde hace más de veinte años y la experiencia demuestra cuán apropiado es el material que contiene para la enseñanza de los pequeños.—E. F. R.

La vida afectiva

FORNARI, Franco: «La vida afectiva originaria del niño». Ediciones Fax, Zurbano, 80, Madrid-3, 244 págs., 120 ptas.

Obra técnica. De importancia. Examina el establecimiento de las relaciones entre el niño y la madre en todos sus múltiples aspectos: maduración neurobiológica, formación de las primeras relaciones objetuales, vida fantasmática originaria, maduración y desarrollo del yo, etc.

Una apresurada asimilación del psicoanálisis puede dar lugar a equívocos sexuales. No así su estudio metódico y reposado. Por otra parte, la indagación sobre la relación originaria de amor, fundamental en la formación del niño, coloca todos los problemas del desarrollo afectivo sobre su adecuado fondo de la experiencia primordial establecida con ocasión de la presencia o de la ausencia del don materno.

A la capacidad de recibir y de gozar de tal don por parte del niño y al modo como éste reacciona ante la privación de aquel está vinculado todo el desarrollo de su vida afectiva, que encontrará su coronación en la

capacidad de amar. Coronación nada fácil, impregnada siempre de íntima dramaticidad, que en su formulación originaria alcanza su culmen en la posición depresiva descrita por Malaine Klein.

Un tema que ocupa el centro de toda problemática psicoanalítica actual. Constituye el punto de encuentro del psicoanálisis de lo profundo con el racionalismo que informa gran parte de la psiquiatría moderna. Desemboca en otro más amplio: el tema de la intersubjetividad. Páginas, pues, de sustancia fundamental. Meditadas con cuidado y ciencia.

Fornari, que a la agudeza de la observación clínica une las dotes del teorizante sutil, se mueve a la perfección en este difícil tipo de indagaciones, en las que es necesario interpretar en el continuo control de una rigurosa práctica.

La obra tiene en cuenta la amplia literatura sobre el tema, pero en toda su exposición está muy presente la personalidad del autor. El resultado es una visión armónica, equilibrada y completa de una cuestión fundamental en el niño. Y, por tanto, para su culminación como adulto.—E. F. R.

Historia de la Filosofía

VERNEAUZ, Roger: «Historia de la filosofía contemporánea». Versión española de Montserrat Kirchner. Editorial Herder, Barcelona.

Roger Verneaux, profesor del Instituto Católico de París, lleva a cabo en esta obra un estudio de los principales filósofos contemporáneos, desde el punto de vista expositivo y crítico a la vez. Empieza explicando la disolución del hegelianismo fundándose no en la obra de sus seguidores, sino en la de sus críticos, especialmente en la de Marx, Kierkegaard.

La filosofía de la vida de Schopenhauer y Nietzsche se presenta como una reflexión sobre el hombre, o mejor, sobre el sentido de la existencia humana. Desde esta perspectiva ambos autores pueden ser considerados como precursores del existencialismo contemporáneo.

En el positivismo, cuyo fundador y máximo exponente es Augusto Comte, ve el autor el espíritu del siglo XX; una fe sin límite en la ciencia y en progreso y una ceguera total para cualquier clase de trascendencia, tanto metafísica como religiosa.

La corriente contraria al positivismo es la representada por el idealismo de Renouvier, Hamelin y Lachelier y, sobre todo, de Brunschviog. Viene después la descripción del espiritualismo, cuyas principales figuras son Maine de Biran, Ravaisson y Bergson. El autor dedica un capítulo entero al estudio del pensamiento de

Blondel, creador de la llamada filosofía de la acción. Termina el libro con la exposición de la fenomenología de Husserl y del existencialismo.

Sin pretender ser exhaustiva, esta obra constituye, sin embargo, una exposición completa de la filosofía contemporánea. Los capítulos van precedidos de un elenco bibliográfico, de modo que resulta fácil al lector ampliar las doctrinas expuestas. Al final de cada capítulo hallamos una breve conclusión crítica en la que R. Verneaux pone de relieve los elementos positivo y negativo del pensamiento del filósofo estudiado.

Queda bien patente el interés de la obra y su utilidad a los profesores de filosofía y estudiosos de esta disciplina, así como a las personas cultas en general.—E. F. R.

Ideales

LASSO DE LA VEGA, José S.: «Ideales de la formación griega». Madrid, Ediciones Rialp, 274 págs.

Las formas propias del pensar griego sobre el cosmos externo y el mun-

do interior del hombre puede decirse que han valido como moldes únicos, universales, de los que llamamos «nuestro» pensar de hombre occidental y europeo. Lasso de la Vega resume el alcance y sentido de nuestra deuda con Grecia diciendo que los griegos descubrieron al hombre. El espíritu y el hombre no fueron antes de Grecia, o eran de otro modo como el hombre y el espíritu.

El libro de Lasso de la Vega recoge cuatro estudios publicados inicialmente en diversas revistas. Los estudios son «Grecia y nosotros», «Ideales de la vida humana en la antigua Grecia», «El guerrero tirteico» y «Héroe griego y santo cristiano».

En el primero, el autor precisa que intenta anunciar, cuando afirma que los griegos descubrieron al hombre, cuáles fueron las circunstancias de aquel descubrimiento y en que sentido su peculiaridad condiciona necesariamente nuestra posición ante la griega. En «Ideales de vida humana en Grecia» trata de definir el perfil estimativo de Grecia a través de una selección de modelos o tipos ideales de vida humana peregrinando por el vasto repertorio de ideales de la vida griega: define al hombre arcaico como «homo religiosus»; al clásico, como «homo politique», y al helenístico,

como «homo socialis», y concluye que el héroe y el sabio son las formas ejemplares de la vida griega. El tercer y cuarto estudio no son más que una continuación del segundo, más concretamente, un análisis de los ideales o modelos griegos: el héroe, la ética cara a la muerte, la bella y justa en la guerra, la fortaleza como inspiradora de una forma de vida, la evolución de la idea griega de Dios lleva una transformación similar en el tipo de héroe. El héroe se transforma en un atleta o un soldado de Dios. Si el santo cristiano es un justo que sufre y da testimonio. ¿Dónde radica la diferencia entre el héroe griego y el santo cristiano? He aquí el interesante estudio que cierra el libro.—E. F. R.



CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA

CURSO 1967 - 68

TEMARIO

LAS UNIDADES DIDACTICAS

1. Las diversas concepciones de Unidades Didácticas.
2. Las Unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales.
3. Distinción entre Unidades Didácticas, Centros de interés y otros conceptos análogos.
4. Criterios para la preparación de actividades en torno a una Unidad Didáctica.
5. Presentación de una Unidad Didáctica globalizada.
6. La diferenciación de Unidades Didácticas en naturaleza y vida social.
7. La Unidad Didáctica y la Sistematización de las materias.
8. Inserción de ejercicios sobre hábitos operativos, mentales y sociales en las Unidades Didácticas.
9. La Unidad Didáctica y su presentación en varias sesiones de estudio según los cursos de escolaridad.
10. Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el Maestro.
11. Los materiales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las Unidades Didácticas.
12. El recurso del medio ambiente en el desarrollo de las Unidades Didácticas.



371 901 ENSEÑANZA Y EDUCACION DE INADAPTADOS

A

- «Accords de travail concernant les éducateurs de jeunes inadaptés: application et extension». *Sauvegarde de l'enfance*, núm. 9/10, noviembre-diciembre 1965, págs. 629-633.
- «Adaptation et inadaptation sociales». *Information Sociales*, núm. 10, octubre 1964.
- «L'assistenza de los inadaptados». *Ricerche Didattiche*, núm. 81 bis, suplemento al núm. 81, maggio-giugno 1965.
- «Approche psychologique et méthodologique de l'inadapté». *Pages Documentaires*, núm. 23, juin-juillet 1965.
- ASPERGER, H.: «Nostalgia y sentimientos de abandono en los niños autísticos». *Educadores*. Revista latinoamericana de educación núm. 50 (5), noviembre-diciembre 1964, págs. 422-426.
- «Atenção— O seu filho é um "caso"?». *Boletim Bibliográfico LBL*, núm. 17, Lisboa, 1964, págs. 17-19.

B

- BARBERA LOMBARDO, Elena: «Il recupero degli inadempienti». *Nuova Rivista Pedagogica*, núm. 1, gennaio 1964, páginas 76-78.
- BATON, Pierre: *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*. Bruselas, 1962, 263 páginas.
- BERGE, André y otros: *Bon ou mauvais élève... il profitera de ses années de classe*. París. Les Editions Sociales Françaises, 1957, 189 págs.
- BONNET, Jean: «L'Education des inadaptés». *L'Education Nationale*, núm. 36, 12 décembre 1963, págs. 23-24.
- BOURREAU, S.: «Les centres psychopédagogiques au service de l'enfance inadaptée scolaire». *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*. París, núm. 4, febrero 1955, páginas 10-13.
- BUSNELLI, C.: «Disadattati e scuola speciale. Tecniche di reperimento». *Scuola di Base*, núm. 5, settembre-ottobre 1963, págs. 64-70.

C

- «Cause del disadattamento». *Ricerche Didattiche*, núm. 81 bis. Suplemento al número 81, maggio-giugno 1964, páginas 117-120.
- CHANSOU, Michel: «Les inadaptations». *Pédagogie. Education et Culture* número 10, décembre 1962, págs. 886-902.

D

- DÍAZ ARNAL, Isabel: «Los padres, factor importante y decisivo en la recupera-

ción de inadaptados». *Revista de Educación*, núm. 176, Madrid, diciembre 1965, págs. 110-125.

- «La reeducación de los inadaptados psíquicos». *Anales*, núms. 4-5-6, abril-junio 1965, págs. 201-208, y *Revista de Educación*, núm. 157, Madrid, noviembre 1963, págs. 72-76.
- «Il disadattamento scolastico». *Ricerche Didattiche*, núm. 81 bis. Suplemento al número 81, maggio-giugno 1964, página 116.
- «I disadattati scolastici». *Scuola di Base*, número 5, settembre-ottobre, 1963.

G

- GARAU AUNÓS, M.: «Necesidades psíquicas de los niños carentes de ambiente normal». *Bordón*, núm. 131, marzo 1955, págs. 167-181.
- GHYS, Jacques: «Les marginaux (Les groupes d'inadaptés)». *Informations Sociales*, núm. 10, octubre 1964, págs. 76-82.
- «Gli educatori della gioventù disadattata, all'estero». *Scuola di Base*, núms. 5-6, settembre-diciembre 1964, pag. 103.

H

- HALLOWITZ, David: «The teacher and the emotionally disturbed child». *The Elementary School Journal*, núm. 1, volumen 65, october 1964, págs. 33-37.
- HOWELLS, J. G.: and LICKORISH, J. T.: «A projective technique for investigating intra-family relationship designed for use with emotionally disturbed children». *The British Journal Educational Psychology*, vol. XXXIII part. 3, november 1963, págs. 286-296.

I

- ITALIA. CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA MATERNA: *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare. Atti dell'incontro di studio*. Brescia, 14-19 giugno 1964. Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1965, 503 págs.

L

- LEFEVRE, L.: «L'organisation d'un enseignement pour enfants inadaptés, du second degré». *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*, núm. 7, avril-mai 1962, página 6.
- LOBROT, Michel: «L'inadaptation sociale». *Informations Sociales*, núm. 10, octubre 1964, págs. 6-24.

M

- MATEJCEK, Z.; LANGMEYER, J.: «Nuove osservazioni sulla carenza della personalità dei bambini educati in istituto in Cecoslovacchia». *I Problemi della Pedagogia*, núm. 1, gennaio-febbraio 1965, págs. 104-116.
- MERLETTI: «Sondages sur la nature et les causes du retard scolarité primaire». *Enfance*. París, número especial, noviembre-diciembre 1954, págs. 455-464.

N

- NATHAN, Durot; GOBRON y FRIEDEL, Dres.: *Los retrasados escolares*. Biblioteca Científica Filosófica, Madrid, Edit. Jorro, 1916.
- «Para un juicio sobre inadaptados». *Revista de la Obra de Protección de Menores*, núm. 86, septiembre-octubre 1962, página 64.

Q

- QUINTARD, G.: «Contribution a l'étude des inadaptations à l'apprentissage». *XIV International Congress of Applied Psychology*, agosto 1961. Volumen de resúmenes de trabajos presentados, páginas 189-191.
- «Les retardés scolaires». *Moniteur*, número 7, mars 1963.

S

- SANCHO RODRÍGUEZ, Floriberto: «Cómo analizar los motivos de ausentismo y llegadas tardías». *Revista de ANDE*. Órgano de la Asociación Nacional de Educadores. San José. Costa Rica, número 12, febrero-marzo 1965, páginas 35-36.
- «Scopi dell'istituzione e cause del disadattamento». *Ricerche Didattiche*, número 81 bis. Suplemento al núm. 81, maggio-giugno 1964.

T

- THOURE, Mlle.: «Action collective du milieu pour le soutien des personnes inadaptées: Aves les familles ouvrières». *Pages Documentaires*, núm. 24, aout-septembre 1965, págs. 48-54.

V

- VILLEVIEILLE, Joseph et Jean: *Votre fils est intelligent mains...* París, Spes, 1963, 176 págs.

W

- WALL, W. D.: «Les facteur sociaux et affectif dans le retard scolaire». *Enfance*. París, núm. 22, marzo-abril 1954, páginas 119-129.
- «Le retard scolaire en Grande Bretagne». *Enfance*. París, núm. 22, marzo-abril 1954.
- MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

NUEVOS TEXTOS EDELVIVES

para los nuevos cuestionarios nacionales de enseñanza primaria.



TEXTOS
Y CUADERNOS
DE EJERCICIOS

DE VENTA EN LIBRERIAS

LIBRERÍA LUIS VIVES:

MADRID (4) - Campoamor, 11
BARCELONA (13) - Mallorca, 374
VALENCIA (5) - Salamanca, 42

EXPOSICIÓN: SADER

Plaza de la Marina Española, 6
MADRID (13)

SOLICITE FOLLETO • 1967

EDITORIAL LUIS VIVES

¡No lo olvide!

Apartado 387

ZARAGOZA

Entre los mejores, los más baratos

¿Qué significa santillana en el mundo de los textos escolares?

SEGURIDAD en la elección: su plan es el más completo y armónico por la vinculación entre todas las materias del programa.

GARANTIA en la totalidad de los textos, al haber sido elaborados por un mismo equipo de expertos.

CONFIANZA en la labor orientadora del libro-guía, que ha traducido a la realidad práctica las más fecundas teorías pedagógicas.

PROGRAMACION detallada y paralela de todas las materias en los contenidos, actividades, ejercicios de ampliación y evaluación correspondientes a cada semana del curso.

RESPONSABILIDAD en el perfeccionamiento sucesivo de su material escolar según las orientaciones que continuamente recibe del magisterio.

PRESTIGIO para los centros docentes que han adoptado nuestros textos.

**LA TRAYECTORIA MAS SEGURA DEL
EXITO ESCOLAR.**

En cada uno de los SEIS primeros cursos de Enseñanza Primaria,
santillana pone a su disposición:

1.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	45
Libro de lectura (iniciación).-Sonata.	40
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	40
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 4.-Cometa.	9
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	12
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	12
Cuaderno de cálculo n.º 3.-Mañana.	12
Libro guía del maestro.	

2.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	50
Libro de lectura.-Sonata.	40
Libro activo de Lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	40
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

3.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	75
Libro de lectura.-Sonata.	45
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	45
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

4.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	80
Libro de lectura.-Sonata.	45
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	45
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

5.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	100
Libro de lectura.-Sonata.	50
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	60
Religión.-Ofrenda.	
Libro activo de cálculo.-Mañana.	45
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	25
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	25
Libro guía del maestro.	

6.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	
Libro de lectura.-Sonata.	65
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	
Libro activo de cálculo.-Mañana.	
Libro guía del maestro.	

Canciones para los cursos 1.º, 2.º, 3.º
y 4.º.-Balada. 55

Le ofrecemos la posibilidad de adquirir un juego completo con carácter de muestra, y con un descuento del 50%.

santillana

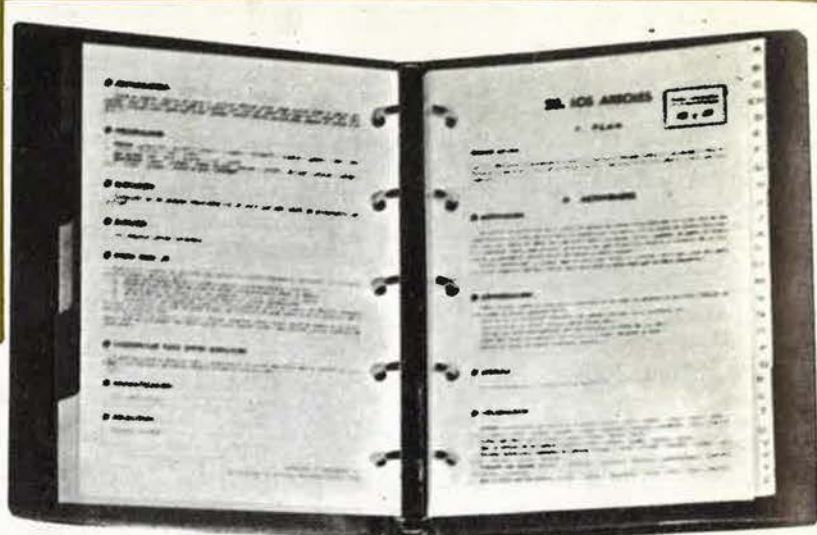
Monte Esquinza, 24 - Madrid-4
Av. República Argentina, 262-Bis - Barcelona-6

auxiliar para sus clases

LA CARPETA-ARCHIVO

DO NOR

En ella podrá insertar la Agenda Escolar, guiones didácticos de "La Escuela en Acción", las anotaciones de interés para usted y...



LOS LIBROS DEL MAESTRO

- Que resuelven el antiguo problema del cuaderno de preparación de lecciones.
- A base de hojas intercambiables, taladradas y normalizadas a tamaño DIN-A-5 (210 x 148 mm.)
- En cada hoja un tema de acuerdo con los Nuevos Cuestionarios.

PRECIOS

LIBROS DEL MAESTRO:

Campanita curso 1.º	30 ptas.
Imágenes y palabras 1.º	30 »
Naturaleza y Vida 1.º	30 »
Conjuntos y números 1.º	30 »
Religión 1.º	20 »
Imágenes y palabras 2.º	40 »
Naturaleza y Vida 2.º	50 »
Conjuntos y números 2.º	30 »
Religión 2.º	40 »
Aventura del lenguaje 3.º	40 »
Naturaleza y Vida 3.º	60 »
Conjuntos y números 3.º	40 »
Religión 3.º	40 »
Aventura del lenguaje 4.º	40 »
Naturaleza y Vida 4.º	60 »
Conjuntos y números 4.º	40 »
Religión 4.º	50 »
CARPETA-ARCHIVO DO-NOR (vacía).	110 ptas.
TALADRADOR UNIVERSAL DO-NOR, de una a seis perforaciones.....	1.000 ptas.

GRATIS conseguirá el LIBRO del MAESTRO, la Carpeta-Archivo DO-NOR y todo nuestro Fondo Editorial con los cupones insertados en TEXTO MAGISTERIO.

Información y pedidos a:

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

C/. Quevedo, 1, 3 y 5 - MADRID-14