



Vida escolar

Núm. 127 — MARZO — 1971

EXPRESION MUSICAL:
DIMENSION INDIVIDUALIZADA

EXIGENCIAS
METODOLOGICAS
DE LA NUEVA
ORIENTACION
EDUCATIVA

RE



**REVISTA
DE EDUCACION**

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Vida escolar

Revista de la
Dirección General
de Ordenación Educativa

Núm. 127
marzo, 1971

Año XIII

CONSEJO DE REDACCION

Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

Secretario

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

Asesores

ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN
SERAFIN PAZO CARRACEDO

Édita

SERVICIO DE
PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA

Imprime

FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE
Jorge Juan, 106. Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

100.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Págs.
EDITORIAL	4
ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS	
	
— Exigencias metodológicas de la nueva orientación educativa. Por Arsenio Pacios	5
— La Educación General Básica y los niveles posteriores. Por Manuel Martínez	11
— Expresión numérica en la primera etapa de la E. G. B. Por Alberto Aizpum	14
— Educación social y cívica. Por Martín Serradilla	19
ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS	
— La enseñanza de la expresión plástica. Por María Prats	24
— Actividades de expresión musical. Por Montserrat Xanuy	26
— Selección del material para la enseñanza de la Religión. Por Pilar Alastrúe.	30
— Las actividades del estudio independiente. Por María José Nieto.	36
— Clubs de pintura y modelado. Por Concepción Sánchez	40
	
INFORMACION	
— Aclaraciones al E. R. P. A. de Educación General Básica.	44
— Países Bajos: Geografía creciente	44
— XXIX Seminario de Educación cívico-europea.	46
— Reorganización del Ministerio de Educación y Ciencia	47
LIBROS	
— Educación personalizada. De Víctor García Hoz.	48
— Manual de aplicación de los tests de Village. De Mireille Mond	48
— Evaluación de los alumnos de la Escuela Primaria. Por J. Ahamann.	48
— Las actividades del lenguaje. Por J. A. Valenzuela	49



editorial

EL ECO DE UNA LEY

Desde que la nueva Ley General de Educación fue promulgada y se ha puesto en marcha la Reforma Educativa que la misma implica, un estado de atención permanente y de reflexión constante se ha apoderado de todos los organismos y personas que de alguna manera son responsables de que tan vital cuestión para la nación en general no encuentre obstáculo por falta de información y orientación.

Nadie puede negar, por otra parte, que una de entre las muchas virtualidades de la Ley, que se ha manifestado desde el mismo momento de su aparición, es la de haber encontrado la mayor resonancia y mejor acogida en todas las esferas de nuestra sociedad actual; y es que lo que se pretende con ella es tan trascendental y amplio que claramente se advierte la necesidad de comprensión, colaboración y entusiasmo por parte de todos y cada uno de los españoles.

Por ello, no conocemos históricamente ninguna otra etapa en la que, empezando por el propio Estado, haya existido una más honda preocupación por el desarrollo educativo de los ciudadanos; ni en que la Sociedad en general haya demandado mayores exigencias; en que las asociacio-

nes de padres hayan promovido tal cantidad de encuentros y peticiones de aclaraciones a las instituciones docentes, ya sean éstas de carácter estatal o no estatal; en que los educadores se hayan sentido más ávidos de orientaciones, buena prueba de ello es el éxito que logran todas las convocatorias de cursillos de actualización que tanto proliferan ahora, aun las que parten de instituciones particulares y más o menos oficiosas; y en que los propios o más directos responsables de la Reforma estuvieran más preocupados y vigilantes.

Como contribución a estas inquietudes y afanes orientadores, la Revista "Vida Escolar", que ha pasado de las manos del desaparecido C. E. D. O. D. E. P. a la nueva Dirección General de Ordenación Educativa, se presenta ahora, después de la publicación de las Nuevas Orientaciones Pedagógicas en su triple número 124/126, con una primera serie de trabajos de miscelánea que han sido pensados ya con miras a aclarar o completar algunos de los muchos aspectos de la Reforma en el marco de la didáctica y organización escolar y dentro de las exigencias de la Ley, en lo que respecta fundamentalmente a la Educación General Básica.

estudios y perspectivas

Exigencias metodológicas de la nueva orientación educativa

Por Arsenio Pacios

Catedrático de la Universidad de Madrid

La nueva orientación educativa

Pocas actividades adolecen de un carácter tan tradicional y conservador como la educación. Enseñamos y educamos a los jóvenes y niños de hoy con normas e ideas de ayer. Algunos se esfuerzan en situarse en el presente; sólo muy contados se atreven a intentar adivinar el futuro y tenerlo en cuenta a la hora de formar a los futuros miembros de la sociedad.

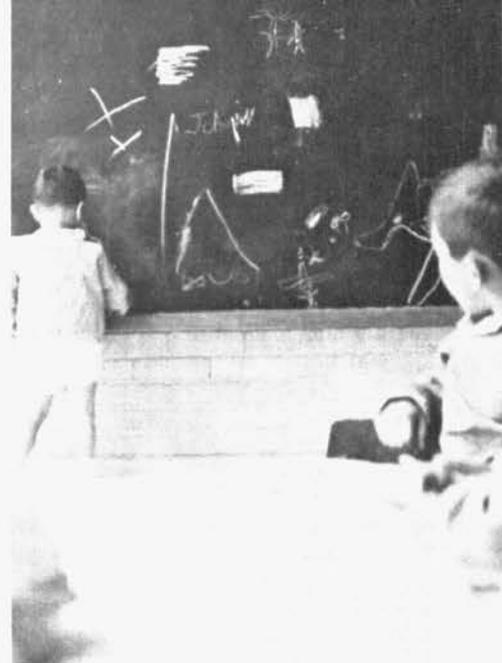
La tarea educativa es compleja y de larga duración, y de estas circunstancias se deriva una de las mayores dificultades de acierto a la hora de programarla. Es obvio que los escolares que actualmente comienzan su educación habrán de desempeñar un papel activo en la sociedad de dentro de veinte años. También en un hecho que la sociedad actual está sujeta a un ritmo vertiginoso de transformación, de forma que es muy posible que la de los años 1990 se parezca escasamente a la actual.

De aquí la exigencia de que toda reforma educativa deba tener una respetable dosis de espíritu profético si no quiere resultar una pieza de museo

desde el mismo momento en que se pone en marcha.

Entendemos que la que se está introduciendo en España no ha olvidado esta dimensión de futuro, y esto ya no es poco. La verdadera dificultad radica en el acierto que acompaña a la adivinación o deducción de los caracteres esenciales que ha de tener la formación del hombre de dentro de veinte años.

Ciertamente las técnicas que utilizan las ciencias sociológicas nos permiten aventurar hipótesis razonables y fundadas sobre las exigencias que planteará a sus miembros la sociedad dentro de los próximos diez o quince años. Lo malo es que esos estudios —además de muy costosos— son tan laboriosos y complicados que, si se quiere que sean aceptablemente válidos, tardan demasiado en realizarse, de forma que, en la práctica, cuando están rematados empieza a pasar la oportunidad de su aplicación a la educación. De aquí que con la mayor frecuencia se contentan los reformadores con una anticipación (no por menos científica, a veces, menos acertada) de las condiciones de la sociedad futura, obtenida por deducción del sentido y la dirección que en el momento presente se puede observar en ella.



Tan difícil como definir la sociedad futura lo es criticar esa definición. Frecuentemente el crítico ni tiene los medios de información de que dispone el reformador, ni llega a la visión panorámica y sintética que frecuentemente se le ofrece a éste. Por el contrario a veces concentra ventajosamente su atención en detalles parciales que se le escapan a aquél.

En todo caso creemos que aventurando una previsión del futuro se puede acertar o errar, siquiera sea parcialmente, en ambas cosas; mientras que si nos limitamos a tener en cuenta las condiciones actuales de la sociedad nos consta que éstas no serán las mismas dentro de veinte años.

No parece aventurado afirmar que esta visión de futuro y esta inseguridad obvia acerca del mismo ha inducido razonablemente a los autores de la reforma educativa a cargar el acento en la formación del joven con preferencia a su instrucción, ya que aquélla le dispondrá mucho mejor que ésta a enfrentarse con los múltiples problemas inéditos que tendrá que resolver en las circunstancias cambiantes que en su evolución progresiva adoptará y ofrecerá la sociedad del mañana.

Este es efectivamente uno de los puntos que considero esenciales para caracterizar la actual orientación educativa. Y como ésta ha de determinar las directrices metodológicas correspondientes, habré de detenerme en ella antes de pronunciarme sobre estas últimas.

De la atenta lectura de la Ley General de Educación y del "Libro Blanco" que la precedió se deducen, entre otras, las siguientes principales características de la nueva orientación educativa: *sentido social, uniformidad del plan de estudios, predominio de la formación* sobre la información y especial atención a la *educación permanente*. Naturalmente me estoy refiriendo directa y principalmente a la enseñanza general básica en sus dos etapas, y sólo muy secundariamente al nivel de bachillerato.

Voy a detenerme a valorar cada una de estas características, puesto que, de llevarse efectivamente a la práctica, deberán condicionar fuertemente la metodología de la enseñanza.

Sentido social de la reforma de 1969

Esta es con seguridad la característica que más encandiló al español medio y seguramente la que más valor humano ofrece de toda la reforma. Hoy, por el mismo desarrollo de la sociedad, más que por cualquier campaña propagandística, el español medio ha llegado a la convicción de que el estudio, la educación es el medio más eficaz de promoción social y económica. De aquí el fuerte deseo de proporcionar a los hijos el más alto nivel posible de instrucción y educación sin reparar en sacrificios. Ya desde hace una docena de años se viene observando el empeño de las familias españolas en ofrecer a sus hijos un grado de instrucción superior al mínimo obligatorio, conscientes de que de esta forma les proporcionan indudables ventajas en la lucha por la vida. Es de esperar que, una vez implantada la Enseñanza General Básica con carácter de mínimo obligatorio, este empeño de poseer una cultura superior impulse a casi tantos como hoy estudian el bachillerato elemental a cursar el futuro Bachillerato Unificado y Polivalente.

Para hacer frente a esta demanda creciente de educación y para ofrecer a todos los niños españoles las mismas oportunidades, sólo limitadas por sus propias aptitudes y voluntad de trabajo, se declara obligatoria y obliga-

toriamente gratuita la Enseñanza General Básica. Con ello se pretende que ni las condiciones económicas y sociales y ni siquiera las geográficas supongan discriminación alguna en este nivel de enseñanza.

Incluso, probablemente en un empeño para evitar hasta las discriminaciones que pudieran derivarse de las propias limitaciones intelectuales de los alumnos, se establece un sistema de promoción de un curso a otro que garantiza prácticamente que no se repite curso y que todos los alumnos terminarán su Enseñanza General Básica al llegar al año 14.º de su edad. En esta misma línea habrá que explicar la uniformidad del plan de estudios, aun dando por descontadas las grandes diferencias de aptitudes que necesariamente presentan los alumnos.

A nadie puede pasar desapercibido el generoso aliento y el valor humano de estas preocupaciones. Es posible, sin embargo, que en un futuro próximo haya necesidad de retocar convenientemente estos planteamientos, no en lo esencial, pero sí en lo accesorio. La razón es, a mi entender, que los más altos ideales peligran contaminarse y degenerar cuando descienden a la práctica. Así, no se ve bien cómo va a ser posible suprimir totalmente las discriminaciones originadas por el medio geográfico, rural o urbano, en que se halla inmerso el niño. Hay circunstancias que sólo en muy escasa medida le es dado al hombre modificar.

Un peligro al que creo se debe hacer frente ya desde ahora es la supresión de barreras y exámenes para recorrer la etapa de la Enseñanza General Básica y, en medida mucho más restringida, también en el Bachillerato. Evidentemente los exámenes tienen tantos defectos y acarrear tantos males que se ve uno tentado a considerarlos como un mal vitando. Sin embargo están cumpliendo una función que, por paradójico que parezca, tiene un elevado sentido social. En la práctica sólo con los terribles exámenes y con las denostadas oposiciones puede llegar a la cima de la sociedad un hombre bien dotado y trabajador, pero de origen humilde. Pienso que quizá debiera meditarse sobre ello y conservar aunque sólo sea a título de derecho, y no de obligación, la posibilidad de recurrir al examen o a la oposición juzgados públicamente por tribunales neutrales y competentes.

Uniformidad del plan de estudios

Entiendo que aquí sigue pesando fuertemente la característica que hemos considerado en primer término: el sentido social.

Parecería obvio que siendo distintas las aptitudes individuales para el estudio y la educación en los distintos alumnos, se les ofreciera al menos la posibilidad de elegir un nivel de instrucción aproximativamente acorde con aquéllas. El riesgo que presenta la adopción de un nivel único para todos no se les ha podido escapar naturalmente a los promotores de la reforma, que además saben perfectamente que en los diversos países europeos se tiene en cuenta la distinta aptitud de los alumnos al redactar los planes de estudios con la debida diferenciación y escalonamiento. Es de suponer, por tanto, que han preferido exponerse a una pérdida de eficacia de la educación para muchos escolares, por inadecuación del nivel impuesto, con tal de hacer honor a la preocupación de signo social en la que no admiten claudicaciones.

Como contrapartida y con el ánimo de anular o disminuir los riesgos del nivel único se preconiza el uso corriente y masivo de una enseñanza individualizada en todos los establecimientos escolares. Así se espera que la adecuación del plan a los alumnos, que no se hace teniendo en cuenta los grandes grupos de bien dotados, regularmente dotados y mal dotados, se haga "a la medida de cada alumno". De las dificultades que esto entraña nos ocuparemos más adelante.

Predominio de la formación sobre la información

En las disposiciones que regulan la nueva orientación educativa se hace hincapié reiteradamente en la prevalencia de la formación humana respecto de la mera instrucción. Y en este punto tampoco hay nada que objetar y sólo elogios merece esta preocupación por lograr *cabezas bien formadas*,

aun cuando no estén *tan llenas* como algunos quisieran. Precisamente el ideal educativo, sin estar reñido ni mucho menos con una sólida instrucción, tiene como objetivo formal la adquisición de los hábitos intelectuales y morales que potencien al máximo las aptitudes naturales del educando.

Siendo por otra parte la formación intelectual el producto de la actividad instructiva rectamente realizada, se comprende que sin un cierto grado de instrucción no puede llegarse a la formación. Se trata, pues, no de suprimir la primera sino de cargar vigorosamente el acento en la segunda. Y no hay duda de que en una sociedad sujeta a un veloz ritmo de evolución se hallarán mejor preparados aquellos que estén capacitados para enfrentarse con los problemas e inventar su solución sobre la marcha, que aquellos otros que se contenten con tener aprendido un repertorio variado de soluciones, que muy bien pudiera suceder que no tuvieran ocasión de aplicar al moverse en situaciones sociales —técnicas y científicas— nuevas.

Pero lo cierto también es que formar es tarea mucho más ardua que la de enseñar. Mientras para enseñar se precisan sólo técnicas rudimentarias —además del conocimiento de lo que se enseña—, para formar instruyendo se requiere saber provocar en el educando un género de actividad de aprendizaje de altas características, de determinada perfección, que sea capaz de engendrar y aumentar continuamente en él el hábito intelectual. No basta con que aprenda a juzgar y razonar sino que debe hacer estas operaciones característicamente humanas con rigor, precisión, seguridad, facilidad y perspicacia. No se debe olvidar que la formación intelectual —el hábito— se obtiene gracias a la ejecución repetida de actos perfectos. Y esta perfección del acto, que es indispensable para la formación, es lo que hace particularmente difícil la instrucción formativa.

Por lo mismo, mientras para la simple instrucción la actividad del discen- te se puede reducir al mínimo en cantidad y en calidad, para la formación se requiere que el educando se entregue con alma y vida a dicha actividad. Con lo que el educador no puede limitarse a ejercer concienzudamente su papel, suponiendo una mínima colaboración por parte del alumno, sino que debe preocuparse además por que la

actividad de este último sea tal, en intensidad y calidad, que llegue a producir la formación. Por eso podemos concluir que para formar se necesita un profesorado altamente cualificado y profesionalmente pertrechado de cuantos recursos y técnicas son precisas para tan dificultosa tarea.

Educación permanente

Mientras la uniformidad del plan de estudios responde a las exigencias del sentido social de la reforma y a la preocupación para no admitir ningún tipo de discriminación, y la especial atención a la formación responde a la preocupación para preparar a los muchachos para la vida en una sociedad futura de imprevisibles características, la educación permanente esbozada en la Ley General de Educación pretende hacer frente a estos dos problemas a la vez. Por un lado es un dispositivo que permite a los que no han logrado un grado suficiente de formación readaptarse, cuando sea necesario, a las nuevas condiciones de vida, y por otro permite que aquellos que por uno u otro motivo no se han beneficiado suficientemente del dispositivo educativo normal puedan reparar estas deficiencias cuando se les presente la ocasión.

Siendo así que los aspectos de la reforma que presentan serios problemas de tipo metodológico son la uniformidad del nivel básico y de su plan de estudios y la característica esencialmente formativa de los estudios programados, vamos a centrar nuestra atención en tales problemas. Sin embargo éstos son de orden muy distinto, según se deriven de una u otra de las características de la reforma que hemos mencionado. En efecto, en la misma normativa de la Ley se previene como antídoto de los riesgos de la uniformidad del plan de estudios la enseñanza *individualizada* y de los de las exigencias formativas de la instrucción la enseñanza *activa*. Y es de estos aspectos de los que pensamos ocuparnos en las líneas siguientes.

Sin embargo es difícil —por no decir imposible— que en el poco espacio de que disponemos se puedan examinar los distintos sistemas y métodos, sus

características principales y las ventajas que pueden ofrecer para hacer frente a lo problemas que plantean. Aun cuando en ocasiones las aportaciones de dichos métodos o sistemas pueden afectar al nivel y a la formación, para mayor claridad consideraremos por separado las dos características de la reforma ya mencionadas.

Uniformidad del plan de estudios

Los problemas que presenta esta característica de la nueva reforma se ven agravados a mi juicio por el hecho de que no está prevista la posibilidad de repetir curso cuando el resultado ha sido negativo. Lo que se ha previsto es únicamente un período extraordinario de recuperación, sin que se pueda garantizar ni mucho menos que este medio ponga en condiciones al alumno retrasado para acometer con éxito el curso siguiente al que automáticamente es promovido. Ahora bien, de todos es sabido que cuando un alumno pierde el paso seriamente en una materia o conjunto de materias todo cuanto haga es estéril si no se sitúa nuevamente en el punto en que se dio tal circunstancia.

Naturalmente es de suponer que en las reglamentaciones que se establezcan para hacer viable la reforma se tenga en cuenta este inconveniente o que el plan de estudios único se excoque de forma que se obvie esta dificultad. Pero de todos modos sigue constituyendo un serio problema el hecho de que a alumnos de muy diferentes aptitudes se les ponga un mismo nivel de instrucción —o de formación, que aún presenta más dificultades—, para alcanzarlo en un período fijo de tiempo que va de los seis a los trece años de edad. No se puede negar que, si no se ponen los medios oportunos —que en algún modo tendrán que vulnerar el principio del nivel único—, habrá muchos alumnos que no obtendrán nada o casi nada de su período de escolaridad obligatoria, y otros que tendrán que marchar a un paso muy inferior a sus posibilidades, con los riesgos que esto trae consigo.

Entendemos que con el sistema clásico y tradicional de enseñanza en que

los cuestionarios y programas, así como los horarios y el calendario de clases son establecidos *a priori*, y desde fuera del alumno, iguales para todos, el problema no tiene solución aceptable, a no ser que se acepte el principio de la repetición de curso, de forma que muy bien se pudiera dar el caso de que un alumno al término de su 13.º año de edad se hallase aún cursando el 5.º curso de la Enseñanza General Básica.

Sin embargo la solución puede venir de un enfoque diametralmente opuesto. En vez de sacrificar el principio de no repetición de curso se puede sacrificar, al menos parcialmente, el de identidad de nivel o plan de estudios. En este caso lo que se intentaría es adaptarse a la capacidad real de cada alumno y a su ritmo personal de aprendizaje de forma que al cumplir el período de escolaridad obligatoria cada uno habría llegado a participar en ese nivel único en correspondencia con sus capacidades y su espíritu de trabajo.

Organización y métodos

Entiendo que esta solución puede tener dos orígenes: la *organización* de los cursos de la escuela o los *métodos* más o menos individualizados que, en múltiples variantes, ofrece la llamada escuela activa.

Como paradigma de las soluciones que pueden venir de una adecuada organización de la escuela se nos ocurre el llamado sistema de Mannheim. En este sistema entre los cursos ordinarios y los cursos para retrasados se insertan los llamados *cursos de desarrollo*. Además de la división en cursos por la edad, se establecen otros cursos, teniendo sólo en cuenta las diferencias de aptitudes de los alumnos. Así habría:

- Cursos normales de ocho grados sucesivos,
- Cursos de *desarrollo* para alumnos de desarrollo lento,
- Cursos especiales para retrasados capaces de desarrollo, pero incapaces de seguir un

plan de estudios (éstos tienen sólo cuatro grados),

- Cursos de idioma extranjero para los superdotados,
- Cursos de enlace o empalme con la enseñanza secundaria superior para superdotados, etc.

Para el buen funcionamiento del sistema se entiende necesario:

- que los efectivos de los cursos sean reducidos,
- que los profesores estén especialmente preparados para su función,
- que los cursos se subdividan en las secciones necesarias para una mayor individualización de la enseñanza,
- que las materias se adapten a la naturaleza de los alumnos.

Incluso se establecen cursos móviles para que un alumno, según sus disposiciones para distintas materias, vaya a una clase o a otra, según su adelanto en determinada materia.

Naturalmente con este sistema —que es ciertamente complicado, costoso y presenta serias dificultades de realización, sobre todo en poblaciones de escaso censo escolar— se salva el principio de adaptación de la enseñanza a las aptitudes individuales. Pero no se salva el principio de identidad de nivel.

Exigencias psicológicas

Otra forma de evitar el peligro real de la adopción de un nivel único es la enseñanza individualizada que preconiza, en múltiples formas, la escuela activa. Es característica esencial de esta pedagogía que los planes, los métodos y el orden del aprendizaje han de plegarse a las necesidades, los intereses, las experiencias vitales y —hasta cierto punto— a la espontaneidad de los alumnos. Sin embargo, a pesar de que siempre se blasona de que son los mismos alumnos los que deciden los temas, problemas, materias en los que

tienen que actuar, en el fondo y en muchas de las fórmulas conocidas, disimulada o descaradamente, el plan viene impuesto desde fuera, si bien cuidando, en todo caso, que responda a las exigencias psicológicas del alumno.

Pero lo cierto es también que en general todas las fórmulas conocidas y experimentadas en el dominio de la pedagogía activa, por el hecho de estar basadas en la actividad del alumno, le permiten trabajar al ritmo que le es propio, y en la profundidad y la exten-



sión que le corresponden por su edad y por sus dotes. Incluso el riesgo de descuidar el cultivo de los hábitos de convivencia se ha evitado casi siempre dando entrada a múltiples actividades en equipo.

Es indudable que este tipo de enseñanza permite en alto grado la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos, incluso con mayor exactitud que la adopción de niveles múltiples escalonados, según el esquema tradicional, ya que éste sólo puede llegar a ofrecer niveles *aproximadamente adecuados* a las características de cada alumno, mientras que la enseñanza individualizada, propia de la escuela activa, se ajusta o puede ajustarse totalmente a dichas características.

Sin embargo, a la hora de llevarse a la práctica cualquiera de las fórmulas de enseñanza activa, se destacan sus dificultades y limitaciones, que no son pocas ni de escasa monta.

En primer lugar, no cabe duda de que el principio de unidad de nivel se resiente gravemente, ya que aunque es el mismo para todos los alumnos, cada uno de éstos lo alcanza hasta un determinado grado. A su favor tienen estos métodos que cada alumno puede participar en la educación y en la instrucción, exactamente en la medida de sus posibilidades y del esfuerzo realizado, lo que constituye ya, de por sí, un resultado extraordinario.

Pero estos métodos, que son utilísimos sobre todo en las primeras etapas

de la vida escolar, presentan limitaciones e inconvenientes. No deja de llamar ya la atención el hecho de que se sucedan o simultaneen multitud de fórmulas y métodos que, todos, pretenden encarnar mejor que los demás las excelencias y virtudes de la escuela activa. Si hubiera uno que resolviera satisfactoriamente la mayor parte de los problemas que se ofrecen, pronto sería adoptado en exclusiva, lo que no es el caso. Por otra parte, estos métodos están en continua reforma y evolución. Incluso sus autores retocan y modifican hasta su muerte los propios sistemas por ellos inventados.

Desde otro punto de vista, si bien es cierto que la organización lógica objetiva de la ciencia, tal como la puede conocer el sabio, tiene poco que ver con el orden en que le conviene al niño acceder a ella, no es menos cierto que el objetivo lejano, final de la educación infantil, es que el día de mañana pueda enfrentarse a ella con las características del pensamiento adulto. Quiere

decirse que estos métodos, profundamente asentados sobre el análisis psicológico del fenómeno del aprendizaje en el niño, van perdiendo paulatinamente validez al tiempo que el estudiante se aleja de la etapa infantil.

El recurso a criticar despiadadamente a la enseñanza tradicional, como si en ella todo fuera malo: el maestro dogmático, el alumno pasivo e impedido de actividad formativa alguna, es un síntoma de cierta debilidad de convicciones en muchos de los cultivadores de la pedagogía activa, todos los cuales, muy bien formados indudablemente, son tributarios de la denostada —y también deformada por ellos— escuela tradicional.

Con todo, las ventajas de la escuela activa en orden a la individualización de la enseñanza (y pronto veremos que también en orden a la verdadera formación del alumno) son evidentes. En este sentido creo que la enseñanza tradicional, que no podría ser sustituida tan rápidamente como se quisiera, podría beneficiarse mucho de la adopción de una buena parte de las características que presentan métodos o sistemas como los centros de intereses de Decroly, el plan Dalton de Helen Parkhurst, el de Winetka de Washburne, el de proyectos de Kilpatrick, el de la unidad de trabajo, los de Freinet y Cousinet. El conocimiento, no sólo libresco, sino, a poder ser, práctico, de algunos de estos sistemas y métodos enriquecería la enseñanza tradicional y la curaría, al menos, de parte de sus graves defectos que tan descarnadamente han sido puestos de manifiesto por los innovadores de la escuela nueva desde los albores de este siglo.

La preocupación por el aspecto formativo de la instrucción

Ya habíamos anticipado que la formación —objetivo mucho más difícil de alcanzar que la mera instrucción— se produce exclusivamente por el recto ejercicio de nuestras facultades. Ya Santo Tomás, al hablar de los hábitos, afirma que éstos se engendran en las facultades por la realización de actos perfectos o cuasiperfectos de las mismas.

Así pues, toda enseñanza será formativa en la medida en que el educando ponga en juego, con su actividad, sus propias facultades de una manera

correcta y exigente en cuanto a la perfección de sus operaciones. La escuela tradicional es también formativa si, teniendo en cuenta esta doctrina, cuida de dejar lugar a que las facultades del educando se ejerciten adecuadamente y con la perfección necesaria.

Pero parece evidente que las condiciones en que se desarrolla la actividad del discente dentro de las normas generales propias de todas las fórmulas legítimas de la escuela activa son notablemente más adecuadas para lograr una formación humana más consistente y elevada y más integral. En efecto, en este tipo de pedagogía se procura aprovechar al máximo los mecanismos naturales de aprendizaje y se coloca al niño en condiciones óptimas para realizar una actividad sostenida, interesada, congruente con sus aptitudes, y en la que probablemente se embarca con todo su ser, poniendo en juego intencionalidad, afectividad, pasión y el máximo de sus energías intelectuales. Este tipo de actividad alcanza, de este modo, una calidad y una intensidad tales que se convierte en el medio más adecuado para la adquisición no sólo de buenos hábitos de pensar, sino de conducta y comportamiento, tanto individual como social.

Una escuela en que el interés por lo que se va a estudiar y realizar se asegura por el hecho de que es el mismo niño el que elige el tema de acuerdo con sus necesidades, intereses y experiencias adquiridas; en que él es quien en buena parte establece —ayudado por sus compañeros y por el profesor— el plan que ha de seguir para alcanzar un objetivo del que tiene conciencia y al que tiende fuertemente; en que él es quien desarrolla una serie compleja de actividades mentales para conseguir su objetivo a lo largo de un período de tiempo frecuentemente largo, y poniendo a contribución operaciones de la más variada índole, que abarcan, frecuentemente, toda la gama de sus posibilidades, no puede por menos de ser altamente eficaz en orden a la formación del escolar.

Cualificación formativa

Y esta alta cualificación formativa es mucho más interesante en las primeras etapas de la educación, aunque lo sea siempre. La pronta y adecuada for-

mación del alumno le capacita ya desde el principio para obtener el máximo rendimiento a su trabajo escolar no sólo instructivo, sino meramente formativo. Y ésta es también una preparación indispensable para que, por sus pasos contados, vaya acercándose con seguridad y aplomo a la eclosión de su mentalidad de adulto, en que comprenderá la organización objetiva del saber a la que llegó por caminos adecuados a su psicología infantil, caminos que ahora le parecerán insospechados.

Los métodos de enseñanza de la escuela activa hasta hoy acuñados, de tan alto valor formativo, irán mostrando sus limitaciones conforme la cultura del joven se amplía y conforme su maduración se realiza. Ello no quiere decir que la clave del éxito no siga siendo la propia actividad del docente, sino que muchos de sus otros dogmas pedagógicos —que por otra parte son siempre discutidos por los partidarios de las distintas escuelas— se van haciendo problemáticos a medida que el alumno se desarrolla y el marco de los métodos, que tan excelentes resultados dio en un principio, empieza a presentar problemas de desajuste en la enseñanza media superior, y en mayor grado aún, en la universitaria.

Pero la mayor dificultad de estos métodos, incluso en el principio de las etapas educativas, es que requieren un profesorado altamente cualificado y unos efectivos escolares a cargo de cada profesor mucho menores de los que hemos solido tener hasta ahora. Problema, pues, de formación de profesores, lento y difícil, y problema grave financiero.

En cuanto a los profesores que han de poner en práctica estos métodos, se requiere que conozcan la mayor parte de las fórmulas hoy día utilizadas, para elegir, según las distintas circunstancias, aquéllos o aquella combinación personal de métodos que en cada caso juzguen más eficaz, por adecuarse mejor a su propia personalidad y al contexto formado por la escuela, la materia o tema, la edad de los escolares, su medio, etc.

Y para esta utilización no basta un conocimiento libresco de los métodos, sino haberlos practicado, vivido. Ello obligará a los profesores de las Escuelas Universitarias correspondientes a hacerse capaces de enseñar prácticamente, vivamente, estos métodos a

sus alumnos durante el período de su formación y dotarles de medios de crítica y de valoración de los mismos y del sentido especial que necesitarán para elegir el más apropiado, según las condiciones reales contempladas se lo impongan.

Conclusiones

Finalmente, y con ánimo de resumir brevemente las reflexiones hechas en este estudio, ligeramente hecho y con premuras de espacio, creo que se pueden presentar, a guisa de conclusiones, los siguientes puntos:

1. En un futuro previsible próximo parece que habrá que considerar como un ideal inalcanzable la utilización masiva y generalizada de la enseñanza individualizada en las instituciones escolares de nivel primario y medio.

2. Parece que, por el contrario, puede resultar eficaz un esfuerzo sostenido por transformar el tipo de enseñanza tradicional en otro eminentemente activo por parte de los escolares (sin dejar de ser tradicional), lo que redundará en una mayor formación de los mismos sin apreciable quebranto del nivel instructivo actual.

3. Pienso que debemos lograr a toda costa que la actual educación, casi exclusivamente intelectualista, atienda a todos los aspectos de la personalidad del educando, desde el entendimiento hasta la conducta. Y en lo que atañe al entendimiento, no deben descuidarse como hasta ahora sus aspectos práctico y técnico.

4. Estimo que sería muy útil hacer un inventario de los diferentes y variados modos de educación activa y de enseñanza individualizada, caracterizándolos cuidadosamente y criticándolos sería y objetivamente, poniendo de relieve su utilidad para la solución —parcial o total— de los complejos problemas que presenta tanto la instrucción formativa como la adopción de un nivel único.

5. Se deberá dar oportunidad a los futuros profesores para que conozcan y ensayen dichos métodos, en número suficiente a fin de que luego puedan elegir los que mejor respondan a sus características personales de profesores y los que, en cada caso concreto,

se adapten mejor a las circunstancias de materia, edad del escolar, situación ambiental y demás condiciones que puedan modificar su eficacia.

6. Las dificultades que presenta una enseñanza activa más o menos individualizada son tales que exigen ya desde ahora una escrupulosa selección del profesorado, entrenarlo cuidadosamente para el ejercicio de su profesión y arbitrar un sistema de reentrenamiento eficaz y sistemático para los que ya la ejercen.

Ello supone la conquista para los educadores de un status social y económico de mucha más relevancia y con mayores alicientes que el actual, si se quiere contar con candidatos numerosos entre los que poder elegir los más aptos.

7. La enseñanza, en la medida en que es activa por parte del alumno, se adapta a sus peculiares aptitudes, por lo que hasta cierto punto atenúa los inconvenientes del nivel único. Sin embargo es evidente que ese nivel será inasequible para bastantes, y para otros resultará demasiado bajo.

Es de creer, no obstante, que por la misma sociedad se irán creando mecanismos de corrección que alivien en parte, aunque no las resuelvan totalmente, las dificultades del nivel único. Creemos que, al menos en las grandes ciudades, no tardará en producirse una automática especialización de centros para menos dotados, normales y bien dotados. Por otra parte, esta misma sociedad tendrá menos escrúpulos sociales que los autores de la reforma educativa: discrimina y selecciona sin piedad, aunque desgraciadamente no siempre lo haga atendiendo al valor real de las personas.

8. Como se ve, todas las medidas contempladas hasta aquí, aunque posibles, son de difícil realización y no podrán surtir efecto en un futuro próximo. Sería de temer que el no verlo así, nos condujese a un triunfalismo pernicioso para la cultura española y para la educación de las actuales y futuras promociones de escolares y estudiantes. Nunca como ahora se requiere un agudo sentido de la realidad, una visión lúcida de lo que es asequible y de lo que es ilusorio, de las verdaderas dificultades que la empresa educativa ofrece y de la importancia de los medios e instrumentos que hay que poner en juego para asegurar el éxito de las previsiones hechas.

LA EDUCACION GENERAL BASICA Y LOS NIVELES POSTERIORES

Por Manuel Martínez López



El sistema educativo se define en la Nueva Ley de Educación como unidad de proceso y de interrelación. No obstante éste se desarrolla a través de niveles de los que, sin duda, tiene gran importancia el de la Educación General Básica.

Ciertamente que al suprimirse la superposición existente en los antiguos niveles de Primaria y Media podría darse por zanjada la cuestión que en otro tiempo llenó tantas páginas. Pero, precisamente, la "conexión e interrelación" a que hace referencia la Ley obligan a meditar en los problemas que plantea y que pueden ser de diversa índole, pero de los que vamos a fijarnos en tres únicamente.

A) Interrelación de objetivos culturales y formativos

Podemos considerar que el sistema educativo es uno de los vehículos de interacción de la persona que realiza la sociedad mediante la cultura, y quizá ni siquiera el más importante. Los otros son: la familia, los grupos modélicos, las Instituciones a que pertenecemos (Iglesia, Empresa, Ejército), y el sistema difuso de calle, propaganda, etc.

A través del sistema educativo quiere la sociedad realizar la interacción cultural de la persona que considera no alcanza por otras vías. Es pues, subsidiario e histórico convencional.

La sociedad tiene en cada época, y de ahí el relativismo, un ideal culturalista, un ideal de formación humana. Esta cultura se refiere no sólo a contenidos disciplinarios, sino a juicios de valor admitidos por la sociedad y a los que desea se ajuste la persona. Por ejemplo, puede desear que sus miembros tengan más capacidad de raciocinio, de buen decir en público, sean más activos, posean dotes de creatividad, de investigación, adquieran tales hábitos de destrezas intelectuales o morales, como docilidad y sumisión, o al contrario, sentido de la libertad y crítica para la democracia. En el fondo son capacidades latentes todas ellas en el individuo, pero que la sociedad, en cada momento, desea se desarrollen más o menos.

El primer problema de la interrelación entre la Educación General Básica y los niveles posteriores sería definir bien el modelo cultural, el ideal de formación humana.

Y he aquí que, precisamente en este momento histórico, existe un fuerte choque de corrientes culturalistas en torno a este ideal. Al menos son patentes en nuestros días la lucha del ideal del humanismo tradicional, el cientista, el liberal, el del homo-faber, etc., y sin entrar, por motivaciones de espacio, en otras matizaciones, pero que se centran en la dimensión contemplativa de la antigua educación clásica y liberal, en la dimensión del descubrimiento de los otros y en la dimensión de realización del homo-faber o técnico. Una síntesis de estas tensiones ideológicas, marxistas, democráticas, humanistas y técnicas sería el ideal de formación del "homo-faber-sapiens con proyección social por el descubrimiento de los otros".

Y he aquí metidos de lleno en la realidad práctica de la interrelación cultural de la Educación General Básica y los otros niveles:

a) *¿No se romperá esta interrelación en el paso del Bachillerato polivalente si no se continúa bien a través de la idea de Engels "enseñanza y trabajo de fábrica (Fabrikation) juntos"; bien a través de la similar idea formulada por Suecia de alternancia sucesiva trabajo-estudio, que supone la educación alternante o recurrente, de donde el ideal de homo-faber-sapiens se extendería a todos los niños, y no únicamente a los hijos de los proletarios configurándose el ideal del desarrollo omnilateral?*

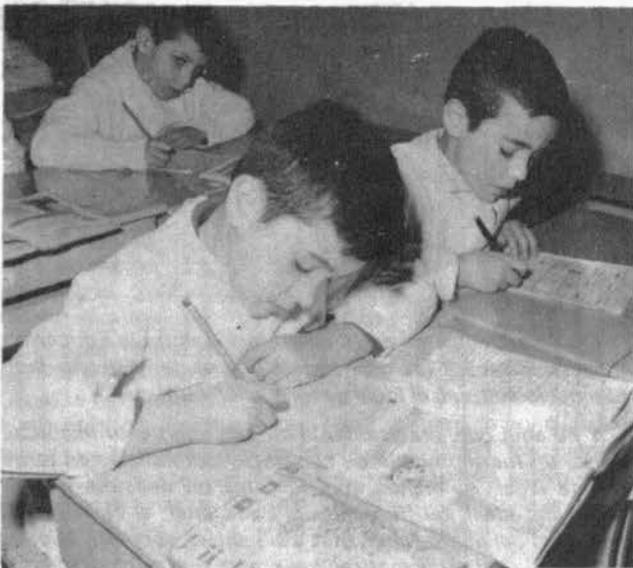
b) *Por el contrario, ¿no se romperá también esta formación, pero en el sentido inverso, en el paso a los Centros de formación profesional de primer grado, dando por válido que se ha recibido suficiente carga de educación liberal y humanista en la Educación General Básica?*

c) *¿Se considera que en los programas de Educación General Básica va a tener cabida la suficiente cultura técnica o pretécnica necesaria a este ideal de formación?*

d) *En la dimensión moral-social del descubrimiento de los otros, ¿tienen los idiomas extranjeros, por ejemplo, la suficiente categoría, aunque su leve inclusión sea un avance, cuando ya los utopistas del Renacimiento abogaban por su total inclusión?*

e) *Desde otro punto de vista, la universalización que supone institucionalizar la Educación General Básica, ¿supondrá un descenso en el nivel cultural exigido en el ideal culturalista presente?*

f) *¿Qué puede hacer la Educación General Básica y sus profesores para intentar resolver estos interrogantes?*



B) Interrelación de objetivos sociales

Si el sistema educativo se crea para lograr la interacción cultural de la persona, también se hace para lograr su interacción social.

He aquí otra incógnita llena de grandes matices. Sabemos que la Escuela Primaria antigua era la escuela del brazo frente a la escuela de la mente, la escuela de campesinos y obreros frente a la escuela secundaria de las clases medias y altas, como puente para la enseñanza superior.

La institucionalización de la Educación General Básica nos haría pensar que se ha dado por terminada esta cuestión. Pero he aquí que al final de la misma se bifurca en dos direcciones, Bachillerato polivalente y Enseñanza Profesional de primer grado, bien definidas y que, en cierto modo, predestinan al individuo para toda la vida.

Con el nuevo planteamiento, al término de la Educación General Básica, quienes hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar. Es de suponer que el tanto por ciento de graduados escolares será muy alto, pues en primer lugar se sabe que alrededor de 2/3 de cada generación están considerados aptos para la enseñanza general posterior, y la misma sociedad pensaría que falla el sistema si esto no fuese así. En este sentido, la mayoría adquirirán el título de Graduados Escolares y podrán seguir el Bachillerato polivalente, lo que supondrá una apertura hacia pro-

fesiones liberales, acentuada por la tradicional tendencia española que desde la Edad Media tiende a huir del trabajo manual. Pero esto puede encerrar desequilibrios socio-económicos.

Este problema ha sido enfocado de distinta forma por la concepción optimista liberal, que piensa que la generalización de las leyes de la oferta y la demanda, propias de la economía liberal, resuelve con la selección automática, según las exigencias sociales de esta economía y según cada momento; o la concepción estatista que intenta imponer a los alumnos sus futuras profesiones en función de las necesidades nacionales; o la concepción idealista que habla del libre desenvolvimiento pedagógico del individuo, sin plantearse mayores problemas de planificación.

He aquí un problema en que la justicia social, el descubrimiento del yo con las actitudes vocacionales y el descubrimiento de los otros con las necesidades de división del trabajo, está sometida a graves riesgos.

Considerado el sistema educativo como algo convencional e histórico en la interacción socio-cultural, exigiría unos fuertes controles, pero la concepción, un tanto idealista, del sistema educativo en que hoy nos desenvolvemos, rebate los controles.

Y hemos aquí de lleno ante el problema de solucionar la interrelación de objetivos sociales por parte de la Educación General Básica:

a) *¿Deberá ser exigente en cuanto a la concesión del título de Graduado Escolar Básico? ¿No se opondrá a ello la concepción del sistema de libre desenvolvimiento del individuo sin demasiados controles o la tradicional lucha entre enseñanza privada y estatal o la misma sociedad que, al poner en práctica la Ley, encontrará resortes para oponerse al espíritu de la Ley en muchos puntos?*

b) *El ciclo de orientación es necesario, pero de todos los extremos que intervienen o se pueden intervenir en la misma (sujeto, padres, profesores, sociedad) en una concepción idealista decidiría el sujeto, en una concepción liberal los padres, en una concepción pedagógica los profesores y en una concepción estatista-social la misma sociedad. ¿Hasta qué punto la afirmación de los padres o el Consejo de profesores pueden ser válidos para que un muchacho pase al Bachillerato polivalente o a los Centros de Formación Profesional de primer grado?*

c) *Por otra parte, se plantea el problema de si el alumno al término de la Educación General Básica tendrá las suficientes oportunidades para poder elegir un Centro de Bachillerato polivalente o Centros de Enseñanza Profesional. En este segundo caso la existencia de por lo menos 199 profesiones de nivel primario, frente a 203 de nivel secundario, clasificadas en 18 grupos, significa que deberían diseminarse por toda la piel ibérica Centros de formación profesional de primer grado para que hubiese verdadera posibilidad de opción, o al menos Centros de opciones de base de tipo general, frente a opciones especializadas o de muy alta especialización, y por otra parte, la suficiente flexibilidad del sistema para poder realizar los transvases necesarios.*

d) *Esto plantea la problemática de la orientación para proseguir los estudios al término de la Educación General*

Básica en función del individuo (sus aptitudes y su vocación); en función de la evolución (demográfica, económica, social) o en función de la demanda familiar o de la necesidad de mano de obra de cada momento. El Consejo de profesores, siendo honrado, se encontrará muchas veces coaccionado por la tesis de la libertad individual y familiar.

C) Interrelación de técnicas de transmisión cultural

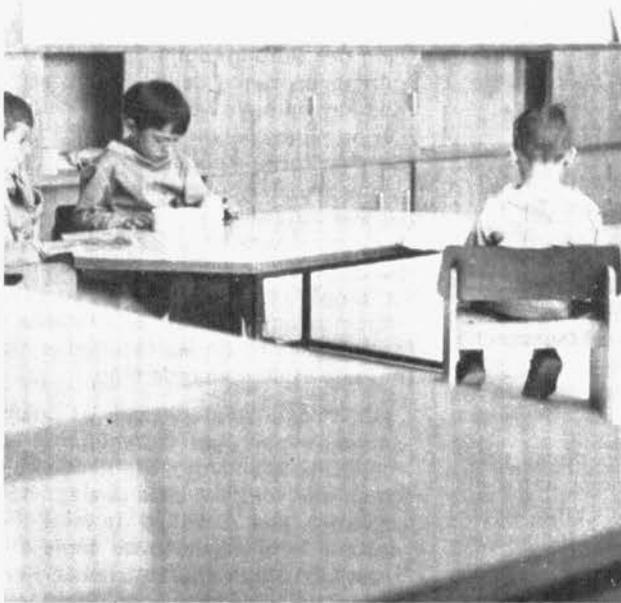
La interacción cultural de la sociedad y de la persona se logra mediante las técnicas de transmisión cultural y formativa y, a la vez, ordenar éstas presupone unas técnicas organizativas escolares.

Si consideramos la línea clásica tradicional vemos que la sociedad, una vez estructurada la cultura, la transmite resumida y compendiada, verbigracia, en la enciclopedia o libro de texto.



nedetto Croce, Lombardo Radice) el libre desenvolvimiento del individuo hasta el infinito, lo que supone autoexpresión, libertad y liberación de controles. Espíritu en el que de algún modo estamos imbuidos ahora en España. Por el contrario, la Escuela de Sociología Cultural, al propugnar el sistema educativo como una vía convencional de interacción de la persona, piensa que la sociedad puede someter al sistema a los profesores y a los individuos que reciben la cultura a fuertes controles.

Los resultados a que pueda llevarnos este ensayo nuevo en España son imprevisibles por falta de posibilidad de comparación, pero la interrelación de técnicas de evaluación entre la Educación General Básica y los niveles posteriores es necesaria para no romper la línea de unidad de proceso establecida en la Ley.



La idea nueva es que la persona vaya "redescubriendo" la cultura de la propia sociedad, mediante un movimiento activo, individualizado y socializado a la vez. Sin embargo, poco sabemos por trabajos de investigación de si el sistema antiguo resultó a su vez menos formativo, pues aún no se ha demostrado que las Matemáticas, Ciencias, Latín o Filosofía del antiguo Bachillerato, dadas con evidente carácter instructivo, no desarrollasen más la capacidad de razonamiento, la memoria asociativa, etc.

La problemática de interrelación, en cuanto a las técnicas, está en sí en la Educación General Básica y en los niveles posteriores se van a seguir técnicas distintas, con lo que pueda sufrir menoscabo esta unidad del proceso educativo.

A las técnicas de transmisión le siguen las técnicas de evaluación, y es en éstas, precisamente, donde dos corrientes de pensamiento, ajenas en principio a la Pedagogía, le están dando actualmente mayor influencia. La primera es el idealismo, más concretamente el neoidealismo italiano, que propugnan en el campo pedagógico (Gentile, Be-



$$\sqrt[3]{455} \cdot 5 + 223 + \sqrt{856} = 785$$

La expresión numérica en la primera etapa de la E. G. B.

Toda construcción didáctica que aspire a ser un método de enseñanza debe fundamentarse en una argumentación psicopedagógica previa, que no sea desmentida por la experiencia. En este corto trabajo la palabra método se empleará con ese sentido restrictivo que permite deducir los modos de actuar de las mismas premisas de base.

Un método de enseñanza sólo puede ser globalmente eficaz si se aplica de modo sistemático y sabiendo, con la suficiente profundidad, dos cosas: por un lado, las bases psicopedagógicas en que ese método se fundamenta, y por otro, en qué consiste la Matemática. Muchas veces, en cuanto al método, nuestros textos para niños copian, simplemente, lo que parece más espectacular de un sitio y otro, y así ocurre que aparecen en páginas sucesivas actividades que tienen su fundamento en la aceptación previa de teorías psicológicas distintas, cuando no de matices contradictorios. Y, en cuanto a la Matemática en sí, identifican Matemática Moderna con la gramática elemental de la teoría de conjuntos.

Tratar exhaustivamente o, por lo menos con cierta extensión, de la Metodología de la expresión numérica en la E. G. B., aunque reduzcamos la cronología a su primera etapa, exige un trabajo mucho más extenso que éste. En realidad aquí no podemos sino limitarnos a ofrecer una síntesis sobre los puntos en que las experiencias actuales confluyen y sobre aquellos otros

Por Alberto AIZPUM

Catedrático de Matemáticas de la Escuela Normal "María Díaz Jiménez", de Madrid

en los que discrepan. La bibliografía del final podrá ampliar datos, argumentos y horizontes a quienes lo deseen.

Buscando describir en pocas palabras la diferencia esencial entre los métodos que se ensayan y los seguidos hasta hoy, podríamos encontrar:

a) La Matemática no se enseña, no se muestra, no se da a conocer, no se transmite, con lo que el método expositivo en que el Maestro o el texto dicen cómo son las cosas queda casi generalmente excluido (véase "El sentido de nuestra enseñanza de las Matemáticas", del mismo autor, en "Vida Escolar", núm. 72-73, octubre-noviembre de 1965).

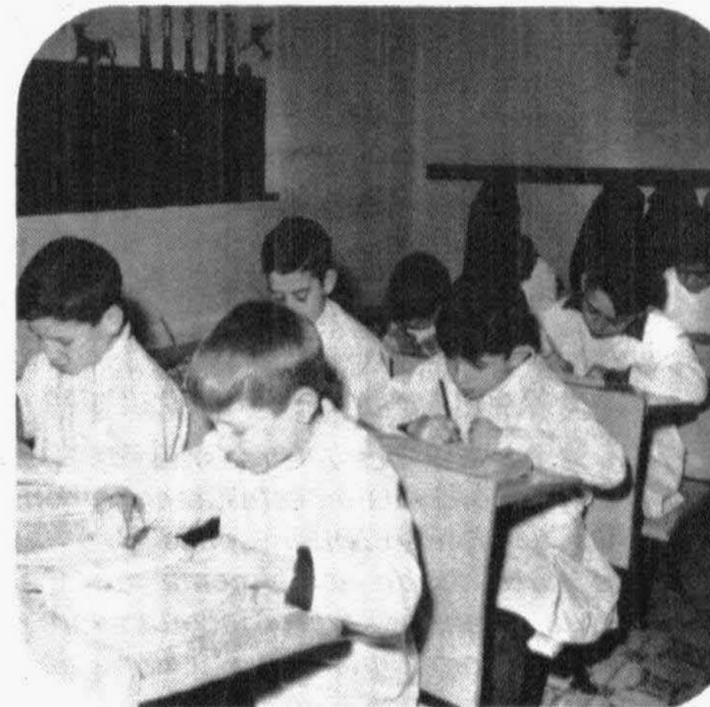
b) La Matemática no se descubre de la mano del Maestro por un camino único, con lo que el método heurístico, en el sentido de socrático, tiene muy poco que hacer.

c) La Matemática se construye por el alumno, lo que equivale a decir que se inventa (sin que pretendamos aquí hacer ninguna distinción semántica sutil entre las palabras descubrimiento e invención).

Así que los métodos que se ensayan no son, ninguno de ellos, métodos expositivos, ni métodos orientadores del pensamiento ni aun de la simple acción, sino que son métodos que exigen la intervención de la iniciativa personal.

En contra de lo que a veces se argumenta, los métodos de hoy no buscan la especialización inadecuada del niño en un mundo que le sea extraño, ni buscan lo que algunos, con rara manera de hablar, llaman la deshumanización del alumno, como si existiera algún pensamiento del hombre o actividad alguna suya que pudiera dejar de ser humana o estar desprovista de su peculiar carga afectiva. Lo que los métodos actuales buscan es, precisamente, que cada alumno tenga oportunidad y libertad para desarrollarse, que sea partícipe en un trabajo, que construya su propia personalidad, uno de cuyos aspectos importantes es, sin duda, el entrenamiento de las facultades lógicas que existen en todo niño.

Claro que para construir es preciso actuar, y por esto los métodos son fuertemente activos, pero debe entenderse que sólo es válida una actividad creadora, una actividad de invención, no una mera actividad de copia o de repetición inalterada. He aquí un ejemplo de actividad inservible que aparece con frecuencia en los cuadernos de trabajo de los niños: escrita por ejemplo la diferencia $6-4$ se pregunta

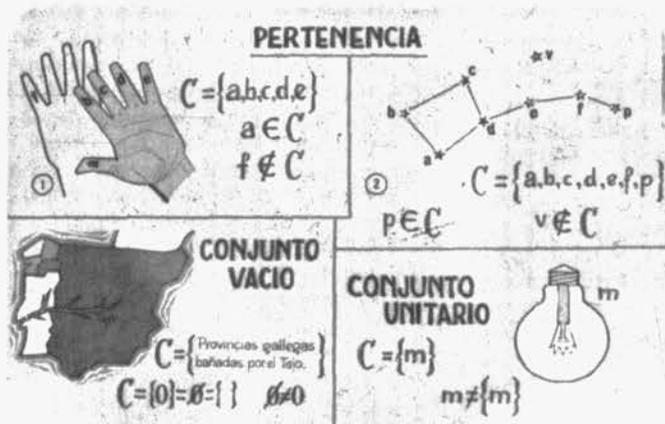




por los que se consigue la abstracción, ignoramos todavía casi todo. Los trabajos de la Escuela de Piaget y los de Bruner no son los únicos, pero por el momento sí son los más conocidos que ofrecen una teoría coherente de partida o, al menos, los más aireados como argumentación de un modo de actuar.

Como es natural, los métodos que se imponen con más fuerza toman todos como base de actuación las hipó-

tesis que le da la propia escuela de Piaget es negativa (su argumentación está expuesta en el tomo VII de los "Estudios de epistemología genética"); su conclusión es que el aprendizaje sólo provoca conocimientos empíricos particulares o, todo lo más, estructuras muy incompletas no aplicables a situaciones distintas de aquellas de donde salieron. Este es el punto de vista en que se colocan la mayor parte de los experimentadores franceses, aunque parece que la propia escuela



¿cuántas son?; después se ordena sumar 1, 2, 3, etc., a cada término y se vuelve a preguntar cada vez ¿cuántas son?; se reitera la actividad haciendo restar 1, 2 ó 3 y vuelta a preguntar ¿cuántas son? Aquí el niño escribe, suma, resta, vuelve a escribir, a sumar, a restar, pero en ningún momento realiza una actividad creadora porque se tiene que limitar al papel de máquina; hace las cosas bien y responde correctamente de la misma manera que hace bien un recado y trae la respuesta que le dieron, pero no es posible sostener que así inventa lo que es una clase de diferencias equivalentes.

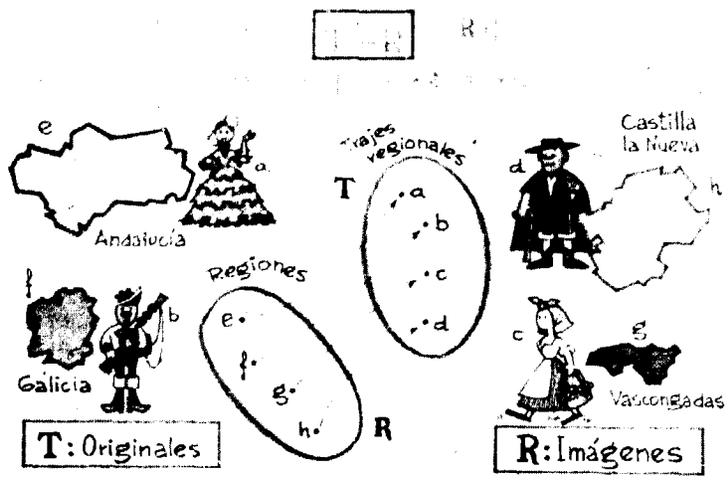
Además la actividad válida desde el punto de vista matemático ha de ser una actividad mental y sólo mental, pues las manipulaciones sobre el material escolar no son todavía Matemáticas. Efectivamente, la Matemática es abstracción y sólo cuando se ha conseguido la abstracción se ha llegado a un conocimiento matemático. Se comprende que es por este motivo por lo que todos los métodos de hoy buscan fundamentarse en una argumentación psicológica. En este aspecto, en el de conocer cuáles son los caminos

tesis que, en la actualidad, son generalmente admitidas, sobre todo que la evolución intelectual del niño se realiza escalonadamente, por etapas, y esta hipótesis general suele particularizarse en las conclusiones de Piaget. De modo que todos los métodos actuales admiten de entrada las conocidas cuatro etapas del desarrollo intelectual con las características, que también son muy sabidas, pero aparece pronto un punto de discrepancia muy claro y muy importante, y es la función que debe atribuirse al aprendizaje y al ejercicio en este desarrollo intelectual. ¿Puede acelerar el aprendizaje la aparición en el niño de las estructuras mentales fundamentales? Decimos que la cuestión es de la mayor importancia porque de la respuesta que se acepte como válida dependerá el modo de actuar y la finalidad con que se propongan las actividades escolares. A esto se aludía antes al decir que nuestros textos suelen presentar actividades contradictorias por sacadas de escuelas didácticas que dan distinta respuesta a este problema fundamental.

Volviendo a la cuestión, la respuesta

de Piaget ha reformado algo aquellas primeras conclusiones, hechas en 1959, aceptando desde 1966 que el aprendizaje puede resultar eficaz en el paso de una etapa a otra, acortando la inestabilidad de la transición. Dando por buena esta respuesta negativa, hay que deducir inmediatamente que las estructuras lógicas (cuya posesión caracteriza la estructura mental del niño) no se pueden enseñar, y nuestro modo de actuar consistirá en proponer actividades con el propósito de que los niños vuelquen en ellas las características de las estructuras lógicas que ya poseen, pero no con el de que puedan servir para provocar la aparición de las que todavía no han alcanzado.

Como casi siempre ocurre, hay otra solución al problema, y es sostener la afirmación totalmente opuesta a la anterior. Este segundo punto de vista se encuentra más sistemáticamente defendido por Bruner, para quien el aprendizaje resulta esencial hasta el punto de ser el motivo que acelera y provoca la aparición de las estructuras mentales fundamentales, siempre que el proceso de instrucción se realice "con medios apropiados". Este es



también el punto de vista de la escuela de Diennes, por citar un método que se va propagando en España. Quere- mos señalar aquí, de modo particular, la idea de Brunner, que más aprovecha- da es por los métodos actuales y que para éstos constituye un argumento decisivo para introducir en la enseñan- za contenidos implícitos que a muchos parecen exagerados; es la de que todo sistema de conocimientos debe ser preparado mucho antes de pretender abordarlo de modo completo (el estudio original de la cuestión se encuen- tra en "Sobre una teoría del aprendi- zaje", del propio Brunner). En realidad, aquí está muy cerca de Piaget, para quien un concepto no se forma de pronto, sino que, necesariamente, ha de ser preparado en diferentes etapas; sin embargo son dos ideas distintas, si se examinan en profundidad.

dio sistemático. Entre nosotros mis- mos, son más numerosos de lo que se cree los profesores que se preocupan de la enseñanza de la Matemática a distintos niveles; en particular, con re- ferencia precisa a la E. G. B., todos los profesores de Escuelas Normales tien- en algo que decir cuando se habla de experiencias propias sobre procedi- mientos de enseñanza eficaces, y no digamos si se trata de información documentada. Una organización cohe- rente de sus trabajos haría nacer pron- to la "escuela didáctica española", que habría de resultar, sin duda, mucho más eficaz en nuestras Escuelas que cualquier método importado; no sólo porque éste suele resultar falseado en su esencia al ser trasladado, sino por-

que nació dirigido a otra organización escolar y a otra población infantil con particularidades distintas a las nuestras.

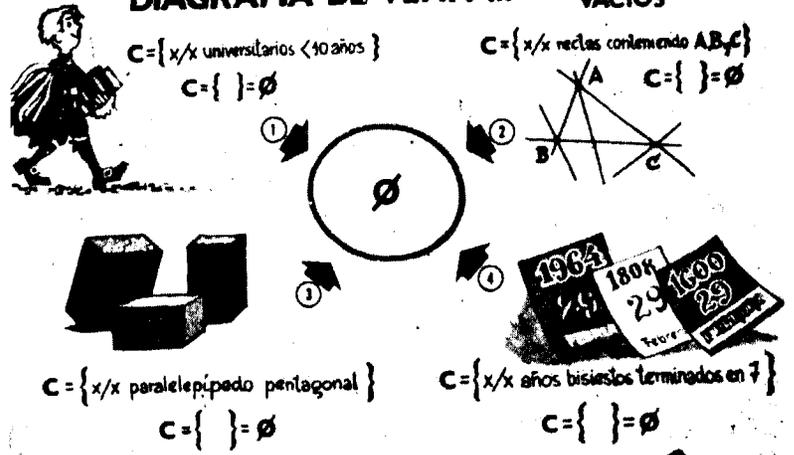
De los métodos citados en el párrafo anterior, el primero, de Cuisenaire- Gategno, está basado, como se sabe, en un material específico único, el de "números en color", que se maneja a lo largo de todo el aprendizaje. De re- sultados formales extraordinarios, la convicción de que con él se logra abs- traer conceptos no es general, pero en todo caso resulta de una ayuda valio- sísima alternado con otros materia- les. El método de Diennes, por su par- te, se sirve de diversos materiales que no constituyen por sí solos, ni preten- den hacerlo, el soporte del aprendiza- je. Por el contrario, la teoría del aprendi- zaje de la Matemática que Diennes construye lleva como consecuencia en su aplicación el uso de un gran núme- ro de materiales diversos. En cuanto a la escuela francesa y a los procedi- mientos de actuar de Papy, apenas utilizan material sensorial alguno, sino que basan su aprendizaje en el uso de representaciones simbólicas conven- cionales, aunque sistemáticas; así los grafos de Papy y las "máquinas trans- formadoras" de Colette Hug y de Ni- cole Picard.

Un carácter común a todos estos métodos es que, siendo ensayados por matemáticos, coinciden en la aprecia- ción de lo que es la Matemática, y ello trae consigo que se busque la motiva- ción del alumno en terrenos insólitos para la enseñanza tradicional. Efecti- vamente, se ha venido teniendo por

ALGUNOS METODOS PARTICULARES

En nuestro país hace unos quince años que es conocido el material de "números en color", cuyos modos de utilización pueden entrar en la categor- ía de métodos; desde hace poco se vienen traduciendo algunas obras de Diennes y muchos textos aprovechan sin decirlo, yuxtaponiéndolas anárqui- camente, las ideas centrales de escue- las tan dispares como las de Papy, las de clara influencia francesa y los mé- todos anglosajones. En todo caso estas introducciones se hacen más a título informativo que a modo de estu-

DIAGRAMA DE VENN-III CONJUNTOS VACIOS



un axioma didáctico que la motivación había que buscarla en la vida real; no en la vida interna del niño, sino en la observación de hechos exteriores, que pocas veces absorben el interés intelectual de un alumno de 6 a 10 años. Sin embargo, para un matemático está claro que ese mundo exterior y el mundo matemático son cosas distintas, hasta el punto de que no se puede alcanzar uno de ellos desde el otro y por eso entienden como poco razonable sumergir al niño en el mundo real para pretender que desde él construya una Matemática. En realidad defienden más bien que la motivación ha de ser producida por la actividad lógica misma, por el ofrecimiento de poder descubrir y por la oportunidad que se ofrece al alumno de poder volcar su personalidad en una obra propia.

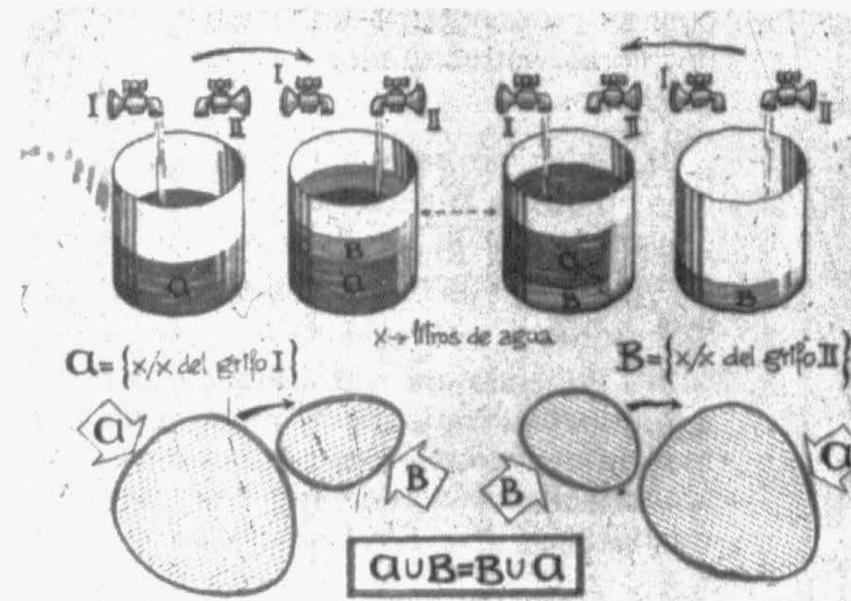
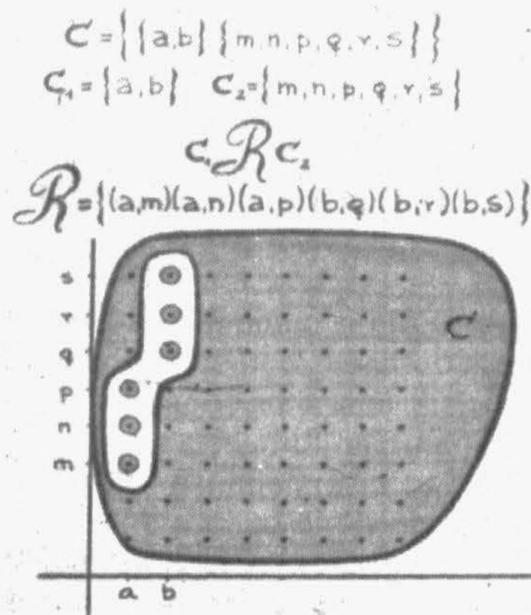
Otro carácter común que podemos señalar es el de la función que desempeña en el aprendizaje la práctica del cálculo y consecuentemente el modo como se llega a dominar el cálculo numérico, pues en la E. G. B. no hay más cálculo, hasta los diez años, que el que se efectúa con números naturales o fraccionarios positivos. El cálculo ha sido nuestra obsesión y en realidad lo sigue siendo. Hemos considerado a una escuela más eficaz que otra cuando la primera hacía llegar a la división antes que la otra, pero de hecho ninguna conseguía, ni lo intentaba, que el niño supiera lo que es una operación, no ya una operación como tal, entendida como ley de composición binaria, sino tampoco lo que es ninguna operación particular; qué es la sustracción, o la división o la multiplicación, ni aun la adición. El cálculo se ha tratado como algo estrictamente mecánico y su aprendizaje ha consistido únicamente en la memorización de las tablas. Sin duda este procedimiento de aprendizaje del cálculo por mera reiteración no sirve para nada en la actualidad. Desde luego no sirve para su aplicación a cuestiones concretas, pues está bien probado que el niño nunca sabe si ha de sumar, restar, multiplicar o dividir, a no ser que descubra en el planteamiento ciertas palabras (añadir, quitar, repartir) que le hacen actuar de un modo u otro independientemente de la situación planteada.

Los métodos que estamos citando coinciden también en que entre sus objetivos está la consecución de auto-

matismos de cálculo, pero por caminos distintos; estos automatismos se consiguen por selección personal que hace el niño de entre una infinidad de procedimientos que tiene a su alcance y que descubre utilizando conscientemente las propiedades de las leyes de composición, pues comprueba previamente que hay operaciones comunicativas y otras que no lo son, operaciones asociativas y otras que no lo son, etc. Sin entrar en los procedimientos particulares y a modo de ejemplo del lugar que ocupa en los métodos actuales el cálculo en los primeros grados, lea el trabajo de don Angel Ramos, Inspector de E. P. de Valencia, publicado en el número de "Vida Escolar" citado en la bibliografía.

SOBRE LA ESCUELA METODOLÓGICA DE DIENNES

Desde hace un tiempo el Ministerio de E. y C. viene proporcionando a muchas Escuelas el material "bloques



lógicos" de Diennes-Hull. Por tal motivo vamos a particularizar un poco el método, ya que su existencia resulta conocida.

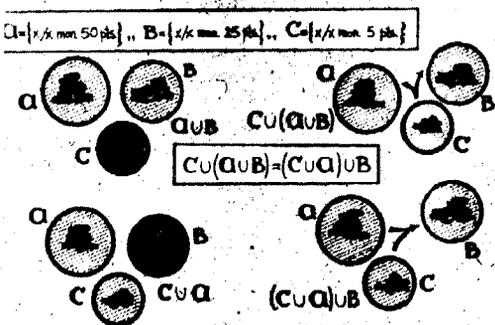
La fundamentación psicológica del modo de actuar está en los trabajos de Piaget, Brunner y Bartlett, junto con otros del propio Diennes. Admite de Piaget el que la formación de un concepto no se efectúa de pronto, como ya ha sido citado antes, sino que necesariamente ha de ser preparado en diferentes etapas. Una primera etapa en la que el niño maneja los elementos que más tarde formarán el concepto y se familiariza con ellos pero sin per-

cibir todavía sus posibles conexiones; en la segunda etapa esos elementos comienzan a relacionarse entre sí mediante hechos permanentes que una vez observados pueden tomarse como reglas seguras de actuación; por último, el concepto formado se asegura y matiza mediante su utilización. Consecuente con todo esto, es perceptible en Diennes un modo sistemático de abordar la construcción de un concepto, lo que hace mediante actividades muy claramente diferenciadas y que él llama así: a) juegos preliminares; b) juegos estructurados; c) juegos de práctica. Para cada concepto hace recorrer las tres etapas y muchas veces, por no decir que siempre, los juegos que son de práctica para un concepto le sirven a la vez como preliminares para otros.

Pero además el método tiene en cuenta y acepta los resultados de los estudios de Brunner, según los cuales ante conceptos ya formados y combinados por distintas relaciones lógicas

(disyunción, conjunción, negación), los individuos reaccionan de distinto modo. Si para Brunner lo que produce las distintas situaciones de aprendizaje son las distintas combinaciones lógicas de los conceptos, aun Bartlett distingue distintas estrategias personales para atacar una misma situación, y éste es un punto importantísimo en el método de Diennes. Aceptado esto, no sólo hay que tener en cuenta la distinta complicación lógica de los conceptos sino además esta distinta estrategia personal, que produce en el método una fortísima tendencia a la enseñanza individualizada. Por todo ello deduce que el problema

de la enseñanza se concreta en "buscar el mejor ajuste entre las características lógicas del contenido matemático y la estrategia personal de cada alumno". Prescindiendo ahora del modo de conseguir la individualización, que corresponde más a los procedimientos que a los métodos, éste de Diennes puede sintetizarse en cuatro principios, que el mismo autor denomina así:



1) Principio dinámico, según el cual se propondrán a los niños aquellos libros, estructurados o de práctica ya citados.

2) Principio de constructividad. El niño no puede analizar lo que antes no construyó, por lo que la construcción mental debe preceder siempre al análisis.

3) Principio de variabilidad. Casi todos los conceptos se componen de más de una variable y hay que observar la variación independiente de cada una de ellas.

4) Principio de concretización múltiple. Si de lo que se trata es de abstraer, no podrá realizarse con una sola experiencia o con la repetición insistente del mismo proceso de observación. Es necesario estudiar situaciones aparentemente distintas que encierren la misma estructura, y esto tanto para poder señalar lo que permanece invariante como para favorecer y aprovechar las estrategias personales.

El método persigue la motivación mediante el planteamiento de situaciones que ofrezcan libertad de actuación y que permitan, o mejor exijan, la manifestación de aquellas estrategias lógicas personales ya citadas. Es por esto que Diennes encuentra en la iniciación a las operaciones conjuntistas, fuertemente asociadas a las ope-

raciones y aun al lenguaje lógicos, la mejor ayuda. El modo de actuar puede estudiarse en las obras que se citan en la bibliografía.

Lo nuevo o específico de Diennes es el procedimiento sistemático de juego que emplea. No se trata de abstraer el concepto matemático de un material concreto, porque este concreto forma parte simplemente del juego, pero nada más; por otra parte, es necesario manejar cuidadosamente varios tipos de juegos para llegar a la estructura matemática.

A nuestro modo de ver, la técnica de Diennes presenta, al menos, estas dificultades o problemas:

a) Si al programar los juegos, en cuanto se refiere al orden y sistematización de los conceptos, se tiene más en cuenta la lógica del juego mismo que la lógica de la Matemática.

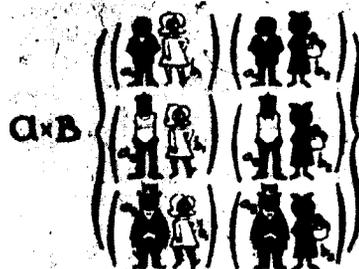
b) Si se puede afirmar que para los niños el juego es el efectivo transmisor de la estructura matemática que el profesor ha contemplado previamente y que ha vertido sobre el juego que inventó.

c) El material sensorial que utilizamos tiene unas propiedades y una semántica subyacente; ¿puede el niño prescindir de ellas?

Este método y cualquier otro señalado no confluyen solamente en muchas de sus bases psicopedagógicas, sino que también lo hacen en el modo de entender la enseñanza como tal, prescindiendo de la puesta en marcha de uno u otro. En realidad son distintas concretizaciones de una misma idea central, que es la de estar convencidos de que con la enseñanza tratamos de favorecer o acelerar la adquisición de las estructuras intelectuales, y pensando en buena lógica, esto condiciona la dirección de la enseñan-

$$A = \{a_1, a_2, a_3\} \quad B = \{b_1, b_2\}$$

$$A \times B = \left\{ \begin{array}{l} (a_1, b_1), (a_1, b_2) \\ (a_2, b_1), (a_2, b_2) \\ (a_3, b_1), (a_3, b_2) \end{array} \right\}$$

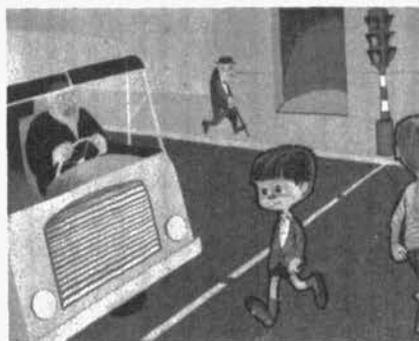


za: no buscaremos que el niño adquiera un surtido de conocimientos particulares, sino que incida en su ejercicio sobre la técnica de pensar, de descubrir, de analizar, de sintetizar y de comunicar. Parece que estas cosas son más fácilmente entrenables actuando con el espíritu de la Matemática actual, que en realidad utiliza siempre las mismas ideas y los mismos conceptos esenciales, pero hay que entender que hacer aparecer en los Cuestionarios temas de Matemática moderna no es ninguna garantía, por sí sólo, de que se va a realizar una enseñanza eficaz y con espíritu moderno. Conocer los símbolos de las operaciones conjuntistas o los nombres de algunas estructuras algebraicas no aporta nada más que nuevos signos y nuevas palabras. Es entender los procedimientos de la construcción matemática lo que importa, adquirir una técnica mental como posibilidad de aplicación a las actividades posteriores, no sólo aprender una nomenclatura y un simbolismo que serían tan inertes como aseguramos ahora que lo es la enseñanza tradicional para las necesidades actuales.

BIBLIOGRAFIA

Nos limitamos a señalar obras que estén publicadas en castellano y en España y sean, por tanto, de fácil adquisición.

Aizpúz, A.: *TEORIA Y DIDACTICA DE LA MATEMATICA ACTUAL*. Ed. Vicens-Vives. Barcelona.
 Diennes, Z.: *LA CONSTRUCCION DE LAS MATEMATICAS*. Ed. Teide. Barcelona.
 Diennes, Z.: *LA MATEMATICA MODERNA EN LA ESCUELA PRIMARIA*. Ed. Teide.
 Diennes, Z.: *LOS PRIMEROS PASOS EN MATEMATICAS*. Ed. Teide.
 Piaget, J. y otros: *LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS*. Ed. Aguilar. Madrid.
 Puig Adam, P.: *LA MATEMATICA Y SU ENSEÑANZA ACTUAL*. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid.
Vida Escolar: Núm. 118-119, abril-mayo, 1970. CEDODEP. Madrid.



EDUCACION SOCIAL Y CIVICA

Por Martín
SERRADILLA CALVO

Diplomado en
Sociología por el C. S. I. C.



I. LA EDUCACION SOCIAL Y CIVICA EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

La preocupación por la formación social de los alumnos aparece clara y repetidamente expresada en la nueva ley de Educación. Respecto a la educación general básica, se afirma que, durante este nivel, se prestará una especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales. Y Rogelio Medina señala tres objetivos generales de la Ley, entre los que destaca la educación para la convivencia social y el trabajo cooperativo.

Las actividades y los contenidos de la formación cívico-social se encuentran diferenciados en cada una de las dos etapas de la E. G. B.

A) **En la primera etapa**, desde el primero al quinto nivel inclusive, dichas actividades y contenidos **emergen de un área social-natural**, en la que lo social está inmediatamente próximo a la naturaleza. Podríamos decir, referente a esta primera etapa, que el alumno observa, conoce y practica aquellos elementos y aquellas conductas que constituyen el estadio más primitivo o natural de las sociedades, y que aparecen en un conjunto globalizado de unidades temáticas, que los alumnos y educadores deben convertir en posibilidades vivenciales.

Lo anterior no significa que los árboles de la plaza o el río del pueblo hayan de convertirse, en sentido estricto, en contenidos de enseñanzas sociales; aunque el respeto a los árboles y a las plantas, la fabricación y empleo del papel, las fiestas escolares de plantación de árboles, los cotos escolares, las visitas a fábricas madereras, los árboles y las tormentas eléctricas, el comportamiento en los parques o el cuidado de los vegetales, contribuyan ciertamente a la formación en los alumnos de unas mejores actividades sociales. Lo mismo podemos deducir, en torno al río, de sus múltiples utilidades sociales, de las precauciones ante las aguas probablemente contaminadas, de las prácticas de

natación, de los primeros auxilios a una persona accidentada, de la higiene de los baños y de las prácticas para beber con urbanidad, de las visitas a molinos o a fábricas con energía hidráulica.

No debe caerse en el extremismo ridículo de intentar obtener consecuencias sociales de cualquier aspecto del mundo de la naturaleza; pero resulta evidente que **la naturaleza, el ambiente inmediato o próximo al niño, ofrecen fuentes sugestivas y fecundas de motivaciones sociales**. De tal modo que, como afirma Rivas Navarro, el ambiente físico y social, considerado como un todo, venga a constituirse en una gran unidad de globalización, susceptible de ser abordada desde distintas perspectivas, dando lugar a las variadas series de unidades temáticas, que nos presentan las nuevas orientaciones con la denominación de áreas de experiencia.

De aquí, que la educación social y cívica de la primera etapa de la educación básica se incluya dentro de un área de experiencias. Y que signifique, además, el estadio inicial de la formación social, en directa concomitancia con la idea que la sociología tiene de las "relaciones primarias".

B) **En la segunda etapa de la E. G. B.**, dichos contenidos adquieren un peso específico propio, se especializan moderadamente, como respuesta a las exigencias científicas de la cultura, pero teniendo muy en cuenta los postulados psicológicos y personales de una educación socializada. Las ciencias de la naturaleza deben tomar, entonces, su particular camino, sin olvido de los necesarios condicionamientos psico-didácticos, mientras que **la formación social y cívica se inscribe, en su parte social, dentro del área socio-cultural y, en su parte cívica, en el marco de la denominada subárea de educación cívica**.

Podemos decir que el área socio-cultural estudia **al hombre en el paisaje del mundo**; su objeto es el ser humano como integrante de una comunidad nacional y universal,

bajo los variados aspectos de la vida humana, y con una concepción que tiene mucho que ver con la ilustradora idea de Reclus, "la geografía es la historia en el espacio, como la historia es la geografía en el tiempo".

Comprende dicha área los aspectos socio-económicos, culturales y políticos que la antropología, la historia y la geografía, la sociología y la economía, las bellas artes..., tienen en relación con los hombres y con la humanidad.

La subárea de educación cívica contempla principalmente al hombre como ciudadano de un país determinado, integrante de una cierta comunidad política y sujeto de derechos y deberes en un Estado, cuyos órganos van desde el pueblo hasta la nación.

Por consiguiente, las diversas y ascendentes organizaciones políticas y sindicales, la vida corporativa y las reciprocas relaciones o interacciones, que todas ellas establecen con el ciudadano, forman las actividades y el contenido de esta subárea especial, pero imprescindible para la formación de una personalidad completa. Se trata de una iniciación a la comprensión y a la convivencia políticas, en la acepción más pura e integradora de dicho término.

II. CARACTERISTICAS METODOLOGICAS

La educación social y cívica exige unas notas metodológicas, de las que unas son comunes con las restantes áreas educativas, mientras que otras son más características del área que nos ocupa.

A) **Entre las notas didácticas comunes** debemos señalar las siguientes:

la originalidad y la creatividad, como manifestaciones personales del principio escolar de la libertad,

la personalización, de modo que la libertad del alumno y de los grupos proceda de la expresión responsable de las auténticas personalidades individuales y colectivas, en un clima de libertad responsable,

la actividad, según la fórmula pedagógica de Renouvier, de "hacer y, haciendo, hacerse",

la emergencia, en relación y función directa con el medio natural y el ambiente socio-cultural, convertidos en situaciones de aprendizaje dentro de cada contexto escolar.

B) **Otras notas didácticas se nos revelan como características de todo el campo social y cívico**, al alcanzar una mayor prevalencia en su aplicación a mencionadas actividades y contenidos.

Indicaremos las principales:

socialización didáctica, de forma que se logre la cooperación, las ayudas reciprocas en las empresas comunes, a través, especialmente, de los grupos y de su dinámica,

participación activa, que no se confunde con la actividad enunciada anteriormente, aunque la suponga; pero que precisa de una intervención plena del alumno en todas las fases del trabajo o de la empresa, con una voluntad consciente del propósito común. Desde luego, tal participación se convierte en presupuesto indispensable para las realizaciones sociales y cívicas de carácter extraescolar.

III. RECURSOS METODOLOGICOS Y TECNICAS

Los contenidos sociales de la primera y de la segunda etapa, y la subárea de educación cívica, se desarrollan a través de unidades experienciales, naturales y culturales, que admiten múltiples y diversas actividades escolares y extraescolares, dirigidas específicamente hacia objetivos concretos de carácter social y cívico.

La principal característica metodológica de tales actividades viene marcada necesariamente por la **participación activa de los alumnos dentro de unos grupos o equipos**, que deben alcanzar sucesivos estadios paidocráticos, con autonomía responsable.

Podemos, no obstante, indicar algunos recursos o técnicas determinadas, de fácil utilización en la programación social y cívica de un centro de educación básica.

A) Convivencia social escolar

Dentro del grupo de alumnos, cada día le toca a uno traer recortada una noticia de un periódico, y leerla ante los demás. Los temas son más o menos libres, según el nivel o curso de que se trate, pero siempre amplios y con intencionalidad educativa (cultura, sociedad, catástrofes y accidentes, guerras, hambre, vivienda, emigración, precios, inventos...). Después se comenta. Al principio es difícil hacer participar a los alumnos, pero en seguida la mayoría tiene varias noticias esperando su turno. Se da preferencia a las noticias de mucha actualidad, que más contribuyen a una finalidad determinada o que guarden interdependencia con las unidades experienciales de la semana. Puede hacerse también con noticias o reportajes de la televisión. Los comentarios admitirán siempre diversos tratamientos didácticos, actividades, integración de conocimientos, nacimiento de responsabilidades hacia los problemas humanos.

El amigo invisible; cada alumno recibe en sobre cerrado el nombre de otro compañero, del que durante un cierto tiempo será el "amigo invisible". No podrá revelar a nadie el nombre de este compañero, con el que se comportará como el mejor amigo. Al final del tiempo marcado, sobre todo las niñas, pueden tener una pequeña atención con esta amiga desconocida, que se descubrirá entonces.

Los "**camaradas de la clase**", para los niños; los "**ángeles de la clase**", para las niñas; consiste en que cada alumno se propone durante un determinado tiempo la ayuda desinteresada, cordial y constante, al compañero que él mismo considere más necesitado de comprensión y amistad. Esta idea debe ser lanzada y mantenida por aquellos alumnos idóneos, que hagan de monitores. Otra modalidad de esta actividad consiste en que cada día un alumno, que conserva el anonimato todo lo posible, asume las actividades propias de camarada o ángel de la clase, para ayudar a los restantes compañeros. Tanto en el anterior caso del "amigo invisible" como en éste, se necesita la utilización previa y repetida de técnicas sociométricas y de dinámica de grupos.

Equipos sociales infantiles; formados espontáneamente a partir del tercero o cuarto nivel o curso básicos, con cuatro o cinco grupos de seis a ocho niños en cada clase. Debe facilitarse una selección paidocrática de los respon-

sables y de las actividades de cada grupo, con reuniones periódicas de todos los grupos que componen la clase. Los objetivos y realizaciones pueden ser muy variados: organización de juegos y deportes, comportamiento entre compañeros, campañas y colectas, orden y limpieza en la clase y en el colegio, actividades fuera de la escuela, "colegio en antena" (inquietudes, proyectos y realidades escolares llevados a la emisora local), la semana de la amistad, la "operación camello" (jorobarse uno por sí mismo y por los demás)...

Revisión periódica de conductas y de ciertas faltas sociales, principalmente de omisiones; favoreciendo la reflexión personal y la concienciación social, por medio de algunos cuestionarios preparados por el educador y por determinados alumnos particularmente idóneos, con estas preguntas, entre otras muchas posibles, según el ambiente y las finalidades:

- ¿Te has aprovechado de alguien más débil que tú?
- ¿Has hecho algo que no te gusta, en beneficio de los otros?
- ¿Has permitido que se culpe a otros de algo que tú has hecho?
- Si te has encontrado una cosa, ¿te preocupaste de averiguar su dueño?
- ¿Ves televisión o cine no autorizados?
- ¿Entregas donativos para Cáritas, las Misiones o para otras necesidades?
- ¿Te fijas en los discos o señales de circulación, al cruzar las calles?
- ¿Has respetado debidamente a las personas mayores?

Por quincenas o por meses, **proponer a los alumnos el compromiso de realizar alguna de las siguientes acciones:**

- Invitar a un compañero a comer o a celebrar una fiesta.
- Recogerlo para ir al colegio.
- Felicitarlo por algún acontecimiento familiar o escolar.
- Admitir a otros en el grupo o en los juegos.
- Visitar y ofrecer algo a un niño enfermo.
- Ayudar a un compañero en las tareas escolares.
- Reconciliar a dos niños que se lleven mal.
- Repartir algo propio con los demás.
- No gastar el dinero personal en tonterías.

Procurar que se destaquen y alaben las cosas buenas (favores, préstamos, ayudas, detalles...) de aquellos niños calificados como revoltosos y a los que siempre se les acusa de fechorías. Los niños pueden hacer esto de palabra o por escrito, al final de cada jornada.

Los niños pueden llevar unos cartoncitos con las anotaciones de sus diversas realizaciones sociales, sin que figure su nombre. Se introducen estos cartones en huchas comunes a cada grupo o para el conjunto de la clase y cada cierto tiempo se comentan y se valoran todos los resultados, que deben reflejarse en gráficas quincenales o mensuales, indicadoras de la formación social del grupo o de la clase.

Para todas estas finalidades, debe fomentarse una dinámica de grupos: dividir la clase en tres o cuatro grupos, de modo que sean los propios niños los que decidan su integración en uno u otro grupo, procurando una igualdad



entre el número de miembros. Cada grupo obtendría un total de puntos, que dividido entre el número de niños que lo componen, daría unas calificaciones individuales, iguales para todos los miembros de un grupo, pero distintas de un grupo a otro. Los componentes de los grupos deben intercambiarse periódicamente o circunstancialmente. Los alumnos, sobre todo los de los últimos niveles, tendrán **una participación activa** para confeccionar su propio plan de realizaciones, para cambiarlo y valorarlo.

Bancos de revistas infantiles y de juguetes; se reúnen revistas y juguetes para repartirlos entre los niños enfermos, pertenezcan al colegio o no. Se programan unas visitas, que realizan diversos grupos de alumnos.

B) Influencia socioformativa de las actividades artísticas.

El arte, como factor de integración en la vida social; limpieza, orden y adorno de las aulas y del colegio, por medio de equipos responsables y con la participación de los alumnos en la creación de ideas e iniciativas, utilizando las encuestas y reuniones:

Interesar a los niños en la belleza de su colegio, de modo que una idea bella (cuadros, dibujos, flores, cortinas, decoración, exposición) les sirva de motivo para variadas actividades artísticas, personales y grupales, y de logro del necesario equilibrio para vivir en comunidad.

La música en la formación social, como ayuda en el proceso de sensibilización estética y social. A través de las actividades festivas y comunitarias (audiciones musicales, participación activa infantil por medio de coros, rondallas, juegos rítmicos y creación de canciones...), se logrará una mejor formación personal y la integración social. En el método de Karl Orff para niños, la música se asocia al lenguaje y al movimiento, lo que permite a los niños el desarrollo de sus posibilidades de originalidad creativa y expresiva, en conjunción con sus compañeros.

Constitución de un cuadro artístico destinado a las representaciones teatrales; se trata de un medio apropiado para crear en los alumnos actividades sociales, pues independientemente del contenido de la pieza, se ha de considerar la organización del cuadro como una lección práctica de lo que debe ser un comportamiento social (colaboración, responsabilidad, imaginación, supeditación al grupo de lo personal, realización de debates...).

Misión Rescate; su organización, mantenimiento y actividades se prestan extraordinariamente a diferentes y numerosas acciones de tipo socio-natural y socio-cultural, simultáneamente con su finalidad particular de orden artístico. Los educadores encuentran aquí grandes oportuni-

des para desarrollar en sus alumnos actitudes de relación, de iniciación en la planificación de tareas, de practicar la redacción de ciertos documentos, de plena participación en trabajos con exigencias de mutua colaboración, de conocer mejor aspectos interesantes del medio ambiente y de romper con una formación libresca entre cuatro paredes.

C) Comprensión de la comunidad.

El "colegio en la calle"; por medio del equipo escolar de relaciones públicas, programar y realizar entrevistas grupales de los alumnos con las Autoridades, ofreciendo colaboración y presentando exigencias, pues exigir y colaborar son dos términos correlativos del sentido social. Bajo este mismo epígrafe debemos incluir toda una serie de proyectos y actividades, para que la vida y el ambiente sean aprovechados intencionalmente para formar al niño fuera del recinto escolar, combatiendo al mismo tiempo los efectos negativos, los antivaleores, que cualquier sociedad encierra. Entre otros recursos enumeraremos los siguientes: visitas a fábricas y a instalaciones sociales; paseos por la localidad y los suburbios, con sus problemas y sugerencias, diferencias entre distintas zonas de la misma ciudad; obras públicas; conocimiento del auténtico valor social de las distintas profesiones; relaciones entre chicos y chicas...

Exploración de la comunidad, con una idea como la celebración del "día del niño-escolar", iniciativa realizada por la Inspección y el Magisterio de Murcia, cuyo objetivo es poner al niño en contacto con las realidades del comercio, de la industria, de las instituciones de la localidad, para que con su propia e insustituible experiencia tome conciencia, con vivencia personal, de que el bien común implica un servicio y un sacrificio constantes, una organización, un esfuerzo colectivo, en el que cada hombre tiene su deber.

Escuela de la comunidad; cuyo valor no reside tan sólo en el conocimiento de situaciones o casos sociales, sino en la ocasión que da para una actuación concreta y para el desarrollo de capacidades operativas infantiles (extensión educativa, higiene, gamberrismo, lujo o despilfarro familiar, alfabetización...), llevadas a cabo entre los adultos.

Noticias para los emigrantes; muchas gentes pierden el contacto con su patria, con las costumbres y los habitantes de su pueblo. Un equipo de niños recoge las señas en el extranjero de los emigrados; otro equipo tiene a su cargo

la recogida y redacción mensual de las noticias y sucesos interesantes de la localidad y comarca; otro equipo tiene la misión de confeccionar unas hojas informativas, con los hechos y noticias más importantes, con dibujos y chistes, con cartas simpáticas, con preguntas y curiosidades infantiles. Estas hojas se envían con regularidad a los emigrantes, entre los que hay pequeños y mayores, pudiendo servir también como el comienzo de un intercambio epistolar, instructivo, entre niños de diferentes países.

D) La Paidocracia en los centros básicos.

Autogobierno de los niños; según los modelos del Padre Flanagan y del español Padre Silva, las famosas ciudades de los muchachos, se constituyen diversos organismos e iniciativas de tipo escolar, con un régimen e iniciativas paidocráticas. Bajo el lema "cuidar de que el niño actúe solo", se conseguirá que los alumnos se sientan responsabilizados de verdad, y no como ridículas marionetas.

Club escolar, que debe actuar en todo centro de educación básica, con diferentes equipos, especializados y responsabilizados por funciones, siguiendo la idea del Inspector Pintado (equipo de orden, de limpieza, equipos artístico o deportivo coordinadores, equipo de comedor, de transporte, de plantas y jardines, para las bibliotecas escolares...). En el establecimiento y funcionamiento de los clubs debe conseguirse, por supuesto, una organización efectivamente paidocrática, que facilite la plena participación escolar.

Cooperación escolar, según el concepto de Prevot de que se trata de una colaboración constante entre el educador y los alumnos por un lado, y de una colaboración continua de los alumnos entre sí por otro, dentro de un espíritu de comprensión y simpatía mutuos. Figuran como modalidades destacadas el cooperativismo, las mutualidades, los cotos, cuya finalidad principal no es el lucro ni los resultados económicos, sino el ejercicio y la consolidación de hábitos de ayuda, de compenetración, de trabajo grupal, con una repercusión en su formación y en su próxima vida adulta. Son precisos un gran entusiasmo de todos para la continuidad de los logros y una real implicación de los padres y de la comunidad local. Los Estatutos de las obras cooperativas deben tener como base las actividades y objetivos más idóneos en relación con las posibilidades locales y escolares.

Aplicación del sistema cooperativo a las actividades escolares; la cooperación es uno de los mejores medios, pero no es absolutamente necesario formar cooperativas para desarrollar la cooperación en la escuela (organización de excursiones, patrocinio de niños enfermos, investigación de casos socioescolares, estudios cooperativos sobre temas concretos...).

Prácticas de autogobierno, que permitan alcanzar estadios más avanzados de una concepción escolar paidocrática: Los Regentes, donde el gobierno de la clase es ejercido en turno, no necesariamente obligatorio, por un alumno, que cambia diariamente y cuyas actuaciones y responsabilidades son múltiples y multiformes; educación para el diálogo y para la adopción de medidas comunitarias (discusión de un tema libre bajo la dirección de un alumno; conversación organizada sobre un tema previa-

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

"Nueva orientación pedagógica de la E. G. B.", CEDODEP. Madrid, 1970.

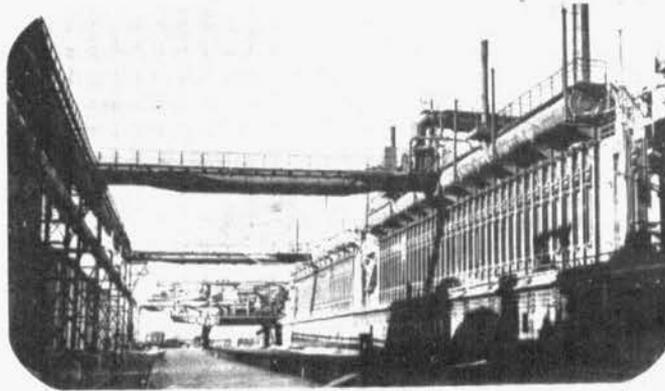
"Técnicas de formación social en la educación básica", Equipo de Educación Básica de la Asociación para la Formación Social, Ed. Magisterio Español. Madrid, 1969.

"Guía de Formación Social", Equipo de la Asociación para la Formación Social, Héroes del 10 de agosto, 5, 4.º, Madrid.

"Formación humana y social en la escuela", Equipo de la Asociación para la Formación Social, Héroes del 10 de agosto, 5, 4.º, Madrid.

mente decidido, con un líder infantil y varios grupos, que tienen a su cargo aspectos concretos; mesa redonda, con grupos más numerosos y a partir del 4.º-5.º nivel o curso, para discutir y decidir sobre asuntos y proyectos difíciles); **implantación gradual y temporal de una mayor paidocracia en el funcionamiento de los diversos clubs y equipos organizados**, con posibilidad de observaciones y experimentaciones por parte del educador, que completen el estudio de las actitudes sociales de los alumnos y confirmen los datos obtenidos de los tests y sociogramas; **ideas y prácticas modernas del escultismo o escutismo**, "método educativo para la formación de ciudadanos alegres, activos y útiles".

Estructuración social del centro más amplia, dentro de una realidad posible, y coordinación del centro con los agentes socializadores externos; donde tendrán una valiosísima acogida las previsiones de la Ley sobre Asociaciones de antiguos alumnos, de padres de alumnos, de amigos del



colegio, como igualmente el funcionamiento de los grupos de alumnos y el trabajo en equipo del profesorado. De modo que lleguen a coordinarse fructíferamente, con los órganos directivos de cada centro, **las necesarias líneas paidocrática y democrática** (organización e ideales internos, organización e ideas externas).

E) Comprensión internacional.

Semanas internacionales, dedicadas a una nación concreta; debe buscarse el establecimiento de una corriente afectiva hacia los otros países, con noticias y aspectos interesantes (sociales, lingüísticos, religiosos, económicos, geográficos e históricos, culturales y políticos...), aportados por los diferentes equipos de alumnos, con la orientación complementaria del profesor. Se puede celebrar algún acto extraordinario, según las oportunidades, y debe intentarse un intercambio de correspondencia, postales, sellos, revistas, cromos..., con escolares del país en cuestión; para estos últimos extremos, pueden prestar una ayuda eficaz los representantes diplomáticos, especialmente los Agregados culturales, de prensa, turismo.

— Diversas iniciativas del Seminario para la Educación Cívica Europea, expuestas por los Inspectores Pulpillo y Rico en las revistas "Vida Escolar" y "Supervisión Escolar".

Acciones socio-escolares para una mejor comprensión internacional:

Utilización de los movimientos turísticos, en ciertas zonas, para proyectar y realizar ideas concretas, llevadas a

cabo ya en algunos centros. La búsqueda escolar de los turistas, para establecer una amistad y un intercambio de conocimientos; requiere una preparación cuidadosa y una amplia colaboración. Cabe la posibilidad de que los centros interesados se hagan miembros de la Sociedad Internacional y de las Escuelas Asociadas de la Unesco, la primera relacionada con el turismo y la segunda con la educación.



La paz, como misión escolar; con la formación de grupos denominados "chicos o chicas para la paz", encargados especialmente de la superación pacífica de las rencillas, enemistades, ciertos altercados; con acciones educativas, que neutralicen, al menos, el clima de violencia imperante en publicaciones y espectáculos de la sociedad, incluso en programas, revistas y juguetes, preparados para los niños; la celebración del "Día escolar de la no violencia y de la paz", el 30 de enero de cada año, según la idea del Inspector Vidal, como hito relevante de todo un proceso educador.

Otros problemas mundiales, tratados dentro del ambiente escolar; aunque muchos de estos problemas no puedan ser comprendidos por el niño en toda su complejidad y profundidad, pero deberán siempre ser anticipados convenientemente, **a través de las unidades experienciales o de enseñanzas ocasionales**, que den lugar a concretas actividades y a vivencias positivas.

La comprensión de la historia, preferentemente entre las demás realidades culturales, como maestra de la vida, con proyección sobre el presente y el porvenir, explicando los antivalores que toda historia humana encierra, y buscando la perfección del hombre y de sus relaciones comunes, por encima de personalismos y nacionalismos, de hechos bélicos y sangrientos.

Estudio de los organismos internacionales, con asimilación educativa de su significado; particularmente de aquellas organizaciones más apropiadas para la inteligencia y la imaginación infantiles, como la Unicef (problemas relacionados con la infancia), la Oms (interesada en la salud pública), la Unesco (especializada en educación, ciencia y cultura), la Fao (cuestiones de alimentación y de agricultura), cuyos proyectos y realizaciones pueden encontrar, en muchas ocasiones, diversas motivaciones y tratamiento en el marco de las unidades experienciales y culturales.

La enseñanza de la expresión plástica

Por
María PRATS SANCHEZ



En este artículo nos proponemos brevemente exponer nuestras ideas que resumen la experiencia de muchos años de práctica de la enseñanza de la expresión plástica.

Las expresivas cualidades creadoras e imaginativas que todo niño normal exterioriza en cada etapa de su infancia son muy semejantes entre sí; por tanto, la experiencia es válida para todos los educadores.

La primera condición del educador es la de no frenar estas cualidades, sino fomentarlas, y la de no seleccionar a los niños más capaces o más diestros para realizar lucidos trabajos: Admitirá con naturalidad todos los trabajos de los niños, lo mismo los más apáticos y deslucidos que los más sorprendentes y brillantes, para que los

alumnos se sientan seguros y con deseos de superación.

El educador que va a realizar esta labor debe tratar de ser un sensible sembrador, que haga brotar la iniciativa e imaginación de los niños, muchas veces perezosamente aletargada, despertándola con fuerza y color, por medio de sus más gráficas y sugestivas explicaciones y sencillas pero estudiadas creaciones, hasta conseguir "los deseos de hacer", y los alumnos con sus realizaciones exteriorizarán su personalidad afirmándola cada día más y más.

Este profesor también debe mostrarse en su tarea diaria como un gran observador activo, no pasar sin ver el más pequeño detalle de la naturaleza, el mundo ambiente que rodea al niño

dentro y fuera de la escuela, el color del cielo de la mañana o de la tarde, las distintas formas de las nubes, el verde, ocre, amarillo o naranja de una hoja, el color de la tierra mojada, seca o cultivada, el sol con sus juegos de luces y sombras. No pasar sin ver, la ondulada o recta carretera, la silueta de una casa o un rascacielos, de una montaña, puente o chimenea, hasta incluso el color y forma del uniforme del soldado, cartero o barrendero...

"Verlo todo, porque todo le hace falta para fijar la atención de los alumnos en la riqueza del mundo de la forma y del color hasta conseguir que éstos lo observen y lo admiren.

Esta motivación, este esfuerzo del profesor nos será devuelto en actividad creadora —¡Qué cosecha tan hermosa!— Además habremos conseguido que en la clase se respiren pensamientos artísticos, bonitos y limpios.

No dejemos de decirles, que en esta actividad manual y artística tienen la suerte de contar con el mejor maestro: Dios Creador. —"Dios te ha creado a ti con tanto mimo y preferencia que te ha distinguido de todos los seres vivos: Primero haciéndote su hijo, dándote además del órgano más perfecto que existe: tu cerebro, tu máquina de pensar". En esta clase vamos a procurar engrasarla, ponerla a punto, en marcha, por medio de otro perfecto regalo de tu Maestro, la mejor herramienta: las manos—; Vamos a educarlas teniéndolas activas; recortando, componiendo, dibujando, pintando, modelando, cosiendo, clavando, etc. —Vamos a construir, a inventar para hacer unas manos y un cerebro diestro, responsable, colaborador; manos... que sepan hablar porque saben pensar.

Es necesario cultivar la imaginación creadora instintiva en los niños pequeños para que más adelante sea consciente en los mayores.



orientaciones y experiencias



Este espíritu creador que nosotros los profesores intentaremos fomentar y cultivar en nuestros alumnos es fundamental y está unido al sentido crítico que también debemos desarrollar en su propia obra, cuidando el profesor de que nunca sea negativo, sino positivo.

Desde el punto de vista educacional y formativo esta asignatura es básica y creemos que este espíritu de estímulo, crítica y desarrollo de la personalidad también se reflejará en las demás asignaturas, y ello puede ser el punto de partida del espíritu investigador. No olvidemos que el desarrollo del cerebro humano partió del ARTE. Aquí viene al caso recordar estas sencillas y profundas palabras del premio Nóbel español don Santiago Ramón y Cajal, que dice en uno de sus libros: "El hombre puede ser, si se lo propone, el escultor de su propio cerebro; aun el



peor dotado, desde el punto de vista mental, es capaz, a la manera de las tierras pobres pero bien abonadas, rendir una copiosa mies".

Lo primero que tenemos que decir sobre Metodología es que el profesor debe adaptarse a las circunstancias, es decir: a los medios con los que cuenta en la escuela o instituto.

Habrán profesores afortunados que cuenten con una clase taller dedicada exclusivamente a estas actividades, y muchos que tendrán que realizar su trabajo en la misma clase con los escasos medios que aporten los alumnos.

Siempre debemos tener presente la región, pueblo o ciudad en que se encuentre nuestra escuela, e inspirarnos en la Artesanía Popular para crear modelos; siempre estarán más cerca de la comprensión de los alumnos que otros exóticos.

Aconsejamos iniciar el aprendizaje con formas geométricas simples, que más adelante, según lo vaya pidiendo el curso, iremos complicando hasta llegar por medio del plegado a las tres dimensiones. Facilita esta última labor que los alumnos traigan el material que ellos consideren aprovechable: cajas, envases comerciales vacíos, etc.

Por medio del recortado y plegado, los alumnos han ido adquiriendo un concepto de la forma en volumen, que será la base para las Clases de Modelado decoración de la escuela.

El educador procurará en esta variada actividad completar las enseñanzas de otras asignaturas de una manera gráfica, por ejemplo:

Haciendo en la clase de trabajos manuales los animales que se han estudiado en la clase de Ciencias Naturales, representando con pinturas, arcilla, escayola y diversos materiales, temas de Geografía, Historia, Religión, las orientaciones didácticas que se presten a este fin.

Sirven para enriquecer el vocabulario, para ejercicios de retención, acostumar el oído a la belleza, y despertar la sensibilidad, escoger prosa y poesías gráficas, ricas en color y expresión, que leídas, dictadas y bien comprendidas por los alumnos, sugerirán plásticas representaciones. También insistimos en la música descriptiva con el mismo fin.

Los trabajos en equipo estimulan el sentido social de los niños, puesto que realizados entre varios, pertenecen a todos, y por lo tanto hacemos al mejor menos engrdeído y al menos dotado más seguro.

Estos trabajos colectivos pueden ser muy variados, y al ser de todos servirán para decorar la escuela.

Ejemplo: Murales, collage de papeles o de telas, pinturas, alfombras, papeleras, telares, tapices, Nacimientos, decoraciones y vestuario teatral, etc.

Mucho podemos realizar en este alegre campo, pero... ¡Atención! Nunca les pediremos a nuestros alumnos más de lo que puedan dar; si no es así no asistirán a estas actividades con libertad y confianza y... ¡No conseguiremos nada!





la expresión musical: dimensión individualizada

Por Montserrat XANUY

PALABRA

"Antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar". CARL ORFF.

Cada palabra contiene una variedad rítmica. Así, podemos decirla (respe-

Palabra....

Métrica y rítmica de la palabra
Dictado rítmico
Expresión
Narraciones, rimas, trabalenguas, textos populares, adivinanzas, juegos de contar, suertes, refranes, juegos de comba y corro
Juegos con palabras
Ampliación del vocabulario
Variedad rítmica
Iniciación a la formación auditiva
Pronunciación y dicción
Improvisación

MOVIMIENTO

Su educación. Música en el espacio

La necesidad de movimiento que tienen los niños es una realidad que todos conocemos. El educador no sólo no debe asustarse de la vitalidad de

sus alumnos, sino que debe ver en ella una fuente de actividades valiosísima y muy propia en el desarrollo de una actividad musical.

También nos basamos en razones históricas para reunir otra vez la Música y la Danza: su origen común. No se

cuerpo, con todas sus posibilidades de movimiento.

El niño llega a la Enseñanza General Básica con un material de pasos adquirido con su propia experiencia: andar, correr, saltar y galopar. Combinando y enriqueciendo estos pasos

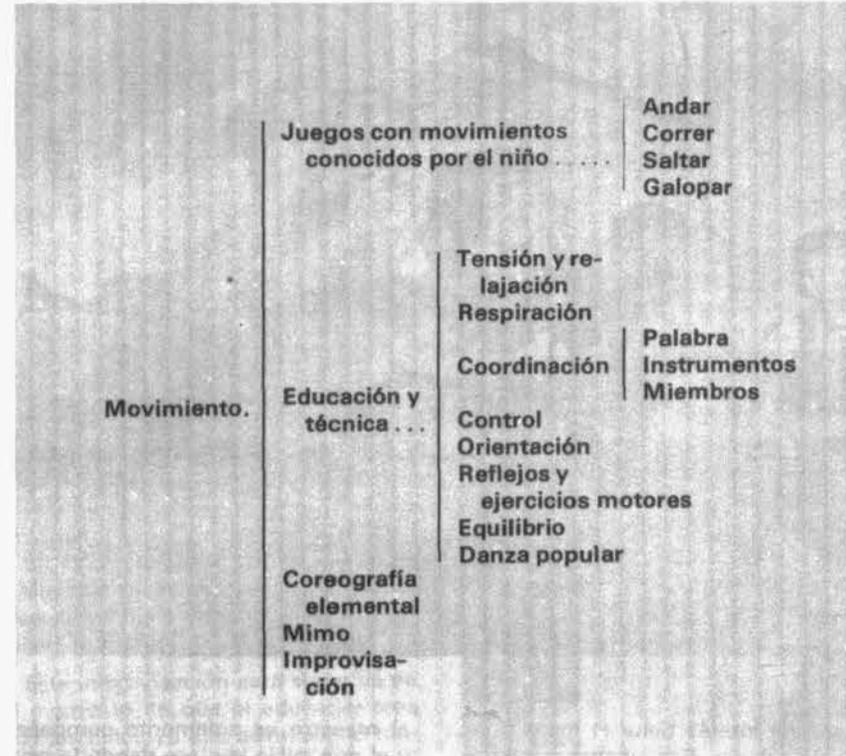
Este instrumental es el más idóneo para practicar la Música en los primeros años de la Enseñanza General Básica y no constituye ningún problema técnico ni económico.

Insistimos en la gran importancia que tiene la educación de la voz del niño



en su formación musical, pero queremos concretar que no se trata de la formación de corales que cantan a varias voces, sino de una forma de cantar en grupo, con espontaneidad y alegría.

El lograr que el niño cante con espontaneidad y alegría es el principal objetivo, aun con el riesgo de no alcanzar la perfección.



trata de danza clásica, sino de una educación del movimiento elemental, cuyo fin no es la especialización sino un conocimiento y preparación del

con distintas direcciones en el espacio, con variaciones de tiempo, con contrastes rítmicos, coordinado con distintas posiciones y movimientos de las manos y distintas formas de agruparse (corros, filas, parejas, etc.) tendremos el material necesario para la Educación del movimiento.

Todo ello se desarrollará mediante juegos y danzas basadas principalmente en nuestro folklore.

MUSICA

Para el desarrollo de la enseñanza musical seguiremos la trayectoria de la Historia. Empezaremos por aquellos instrumentos naturales que el niño ya posee. Además de la voz, usaremos las palmas, pitos, palmas en las rodillas y pies, cuyo manejo el niño descubre y experimenta por sí solo.



La Educación musical en la Enseñanza General Básica no se refiere a la preparación de futuros técnicos de la Música. Esto pertenece al campo de la especialización.

La formación musical del educador debe ser replanteada, ya que él es el más indicado para acercar el niño a la Música.

La Música en la Enseñanza General Básica se practicará en sus tres aspectos: vocal, instrumental y de movimiento, y su objetivo principal será el desarrollo de la personalidad del niño. Esta enseñanza debe ser elemental, activa y al alcance de todos los niños, estén o no dotados para este arte.

tados los acentos) dando distinta duración a las sílabas. Siempre nos hemos preocupado más del significado de la palabra que de la forma externa de decirla, olvidando su riqueza rítmica y dinámica, en cuanto a la expresión se refiere. Cuando el niño entra en el juego del lenguaje, hablando con pausas, respirando ordenadamente, acentuando, etc., aun sin darse cuenta, ha dado su primer paso hacia la Música, ya que juega (de forma rudimentaria) con los elementos básicos de la misma y utiliza la voz, instrumento natural por excelencia.

Todos estos ejercicios preparan al niño para cantar, que, en definitiva, es una continuación del hablar.



La Música en la Enseñanza General Básica no la utilizamos como fin, sino como un medio para desarrollar la sensibilidad y la capacidad creadora del niño.

Al hacer Música el niño no debe tener preocupaciones técnicas, ni el educador debe exigirle una perfección que esté por encima de sus posibilidades.

Todo esto es muy importante que el educador lo tenga en cuenta, sobre todo al preparar una demostración, para no caer en la pesadez y monotonía de unos ensayos interminables, que harán que el niño sienta cansancio y falta de ilusión por aquella actividad.

Cuando el niño ya tiene un dominio y una coordinación tal que pueda manejar con soltura los instrumentos naturales, pondremos en sus manos pequeños instrumentos de percusión que enriquecerán tímbricamente el conjunto.

Estos instrumentos pueden ser:

<i>Pandero</i>	<i>Caja china</i>
<i>Pandereta</i>	<i>Claves</i>
<i>Sonajas</i>	<i>Maracas</i>
<i>Castañuelas</i>	<i>Triángulos</i>
<i>Crótalos</i>	<i>Pajaritos</i>
<i>Vieiras</i>	<i>Ranitas</i>
<i>Cocos</i>	<i>Cañas</i>
<i>Cascabeles</i>	<i>etc...</i>

Algunos de estos instrumentos pueden perfectamente ser contruidos por el niño, hecho que colaborará a despertar el interés en su utilización. Completan este instrumental algunos aparatos de lámina, como xilófono, carrilón y metalófono.

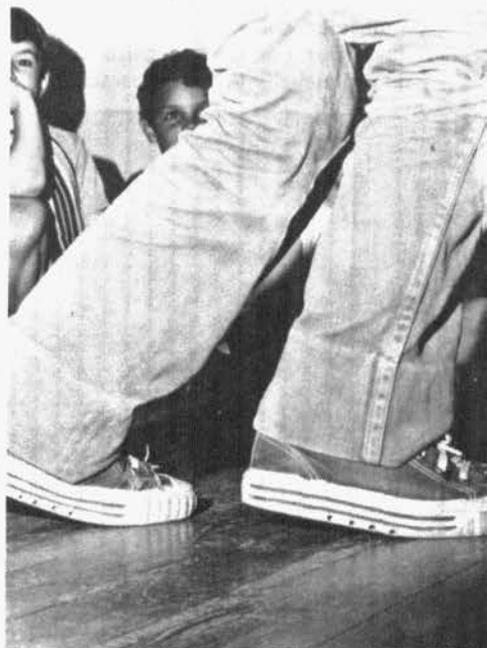
ños y el profesor, y no sientan rubor en exteriorizar sus propias ideas. Cada niño se sentirá envuelto y apoyado en el grupo, al mismo tiempo que irá acostumbrándose a tener en cuenta, respetar y valorar las ideas de los demás y la suya propia. En muchos casos



Especial interés tiene el manejo de la flauta dulce. Este instrumento en manos del educador será un gran aliado en su trabajo porque desarrolla el sentido auditivo y es el instrumento melódico de tesitura más similar a la voz del niño.

La flauta puede ser utilizada por el niño a partir de los ocho años, y creemos es el camino más fácil para ir introduciéndole en la lectura y escritura musical.

el maestro es solamente compañero y el que inicia la clase dando la pauta a seguir; todo lo demás depende del grupo y su reacción.



Música .

Formación auditiva (vocal e instrumental)
Dictado melódico
Técnica de instrumentos elementales (xilófono, flauta dulce, etc.)
Formas elementales: Lied, Canon, Rondó
Improvisación
Acompañamiento
Conjunto vocal e instrumental
Audiciones comentadas

IMPROVISACION

Si ponemos en manos del niño lápices y papel para manchar, del mismo modo debemos dejarle que entre en contacto con la música, de forma natural y espontánea, evitando tecnicismos que puedan obstaculizar este adentramiento y amor a la Música. El maestro encauzará esta espontaneidad, pero después de haber logrado su primer objetivo: que el niño esté a gusto y familiarizado con la clase, los ni-



En cada aspecto: Lenguaje, Música y Movimiento practicaremos la improvisación, primero colectiva y seguidamente individual.

Esta improvisación será sugerida en el momento en que el educador crea que los niños ya han asimilado el material que les ayudará en su juego expresivo y espontáneo.

El ambiente cordial de la clase dará al niño una actitud relajada, al saber

que su improvisación nunca será motivo de burla.

CONJUNTO

La reunión de Lenguaje, Música y Movimiento es el objetivo principal de esta educación. Debemos tender a esta unión, siempre que sea posible. Es donde más claramente podemos practicar el trabajo en equipo.

Cada niño debe ser capaz de cualquier actividad dentro de las tres facetas, y su actitud dispuesta a cualquier cambio. Esto hará que la actitud de atención e interés por la clase sea constante y no decaiga.

Conociendo que la actividad natural del niño es el juego, estas clases deberán ser enfocadas como tal, prac-

ticando la disciplina sana y alegre, que no es difícil de conseguir dado el amor e interés que los niños muestran por esta enseñanza.

No debemos dar al educador una receta o método que teóricamente resuelva todos los problemas técnicos que puedan surgir en una clase. El debe ser consciente de su preparación, dejándose asesorar por el técnico de la Música y adaptándose al ambiente de su Escuela, a sus niños y a todas sus posibilidades reales.



Selección del material para la enseñanza de la religión

Dice el artículo 16 de la Nueva Ley de Enseñanza:

En la educación general básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, la *adquisición de nociones y hábitos religioso-morales*, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

Ahora bien, esta adquisición de nociones y hábitos religiosos, dentro del contexto de una educación integral, no llega a realizarse —la fe es de un orden distinto— sin una intervención especial de Dios.

Por eso, antes de hablar de lo que tiene un valor de medio, conviene definir lo que es esencial en una educación de la fe. Y lo esencial es que Dios ha hablado al hombre, que Dios ha salido a su encuentro. A esa luz, los instrumentos de trabajo, los materiales didácticos, los métodos de enseñanza cobran su dimensión exacta: medios de comunicación con Dios que tienen, como tales medios, un carácter subsidiario. Así lo expresan las Bases para

el proyecto experimental de Educación General Básica emitidas por la Comisión Episcopal de Enseñanza: Cuando analizamos —dicen— lo más profundo de esa fe que tenemos, que se nos ha dado, nos encontramos siempre con una misma realidad: Dios. Dios que sale a nuestro encuentro, al encuentro de nuestra existencia humana y de nuestra historia. Dios que se hace el contradicho en medio de nuestra familia humana, o de nuestras búsquedas, o de nuestras angustias, o quizá de nuestro desarrollo físico y psicológico. Dios es el esquema esencial de nuestra fe. Un Dios que se comunica con nosotros utilizando para ello los cauces del tiempo y espacio de nuestra historia humana.

Por
Pilar ALASTRUE

Tutora
de la Escuela Superior
de Pedagogía de la Fe

Valor del signo en la educación de la fe

Lo que acabo de decir nos enfrenta con la función y el valor del signo en la enseñanza y educación religiosa. A través de los signos —dice Brien (1)— se manifiesta al creyente la proximidad personal del Dios Vivo.

Hay signos de muy distinta categoría, claro está. Desde el libro material que se llama Biblia y contiene la Revelación de Dios, hasta el fenómeno más sencillo de la naturaleza o el objeto más insignificante, pero tal vez lleno de contenido para la educación de la fe. Porque, en este terreno, lo que da eficacia al signo no es su valor mate-

(1) Brien André. *El camino de la fe*. Marova, Madrid, 1969.

rial, sino la posibilidad, por parte del alumno, de desentrañar su sentido. A la pedagogía religiosa de la infancia se le ha llamado pedagogía del signo, tan importante es la misión de éste en orden a manifestar los misterios y los planes de Dios. Pero, para saber leer a través de los signos hace falta fe. Sin ella son puros instrumentos o fenómenos más o menos maravillosos, carentes de contenido, de mensaje.

Y en esa línea de fe es indispensable la acción del maestro: él es el que tiene que ayudar a descifrar lo que el signo tiene de clave. Dice Audinet: Se trata de presentar al niño uno u otro de los signos de la vida de la Iglesia, pero de manera tal que ese signo sea próximo a él y que él lo participe de alguna forma. Un gesto litúrgico, por ejemplo, no se mira desde fuera, se vive. Sería una pedagogía miope limitarnos a mostrar a los niños las imágenes, o algún gesto o acción litúrgica. Se trata de **evocar la realidad que entraña** de manera que el niño sienta que le concierne, que él descubre esos gestos, no como exteriores a él, sino como próximos, como suyos.

El material didáctico como signo en la formación religiosa

Lo que Audinet dice refiriéndose a las imágenes o signos litúrgicos se puede aplicar —aunque no en el mismo grado— a todo el material didáctico que el niño utiliza en la enseñanza religiosa. Todo material es signo en el sentido de que el niño se apoya sobre él, se sirve de él, para reconocer lo que no puede constatar directamente. Y los signos le vuelven cognoscible —dirá Brien— lo que de hecho es impenetrable a nuestra inteligencia, porque los signos son el lenguaje por el cual una conciencia distinta a la nuestra se nos muestra.

Así pues, la cantidad y calidad de los signos no determinan el progreso de los niños en el desarrollo de su fe, pero tampoco se puede prescindir de su valor de medio para la educación de esa fe. Una vez más nos encontramos con que el método —y sus recursos— en la formación religiosa tiene este fundamento: Fidelidad a Dios y fidelidad al hombre. No se trata —dice el documento del Episcopado italiano— de dos preocupaciones distintas, pero sí de una única postura espiritual que lleva a la Iglesia a elegir los caminos

más aptos para ejercitarse en su mediación entre Dios y los hombres. Es la actitud de caridad de Cristo Verbo de Dios hecho Carne.

En esta línea de fidelidad a Dios y fidelidad al hombre podemos establecer también el principio de que será mejor aquel material que ayude más eficazmente al niño o al adolescente a realizar las actividades que reclama una buena catequesis y que son:

- Actividades de **preparación** para recibir el mensaje.



- Actividades de **interiorización** de dicho mensaje.
- Actividades de **expresión** de lo recibido.

Para conseguir este triple fin educativo existe una riquísima variedad de materiales que, en orden a facilitar su estudio, clasificamos en:

- a) Material bibliográfico.
- b) Material audiovisual.
- c) Material natural o artificial transformable y al alcance de todos los niveles económicos.

Material bibliográfico

Le doy la primacía porque es, de suyo, el medio normal que utilizan los lenguajes de la catequesis:

- Bíblico.
- Litúrgico.
- Doctrinal o magisterial.
- De testimonio.

Lenguaje bíblico. Una catequesis correcta —dice Hofinger (2)— tiende a dar a la Biblia el lugar preeminente que merece. Y da la razón: la Biblia es el único libro en que el mismo Dios, a través de la instrumentalidad de los autores humanos inspirados, ha puesto por escrito su mensaje para nosotros. La palabra escrita de Dios tiene este carácter especial: las ideas y la forma en que nos son presentadas están inspiradas por Dios. El Nuevo Testamento en particular merece nuestra consideración cuidadosa, pues

es aquí donde se encuentra la proclamación apostólica del mensaje cristiano tal como Dios quiso que fuera formulado.

Por lo que se refiere concretamente a publicaciones de la Biblia para niños no existen muy cualificadas, aunque hay intentos acertados de fragmentos o adaptaciones. Para niños pequeños habrá que recurrir a las narraciones de "viva voz", pero siempre a base de darles a conocer la procedencia: —¿Os ha gustado lo que acabo de contar? Lo encontré en un libro escrito por Dios —se aclara que no materialmente— para vosotros y para mí. Cuando aprendais a leer podremos leerlo juntos.

Lenguaje litúrgico. La liturgia tiene un valor educativo excepcional. Pone en juego a todo el hombre con todas sus facultades: inteligencia, voluntad,

(2) Hofinger, J.; Reedy W. *ABC de la catequesis moderna*. Herder, Barcelona, 1968.

cuerpo, afectividad, sentidos. Suple lo que tiene de intelectual la transmisión de verdades y la adquisición de conocimientos. Pone ante nosotros el misterio de Cristo y nos invita a participar en él (3).

Aunque luego nos ocuparemos del material audiovisual y de los recursos

audiovisuales para llevar al niño las verdades sobrenaturales de la fe cristiana en conformidad con sus aptitudes naturales y deseo de saber.

Precisamente en las nuevas Bases de la Comisión Episcopal de Enseñanza a que antes aludimos se insiste en la necesidad de partir de una experien-

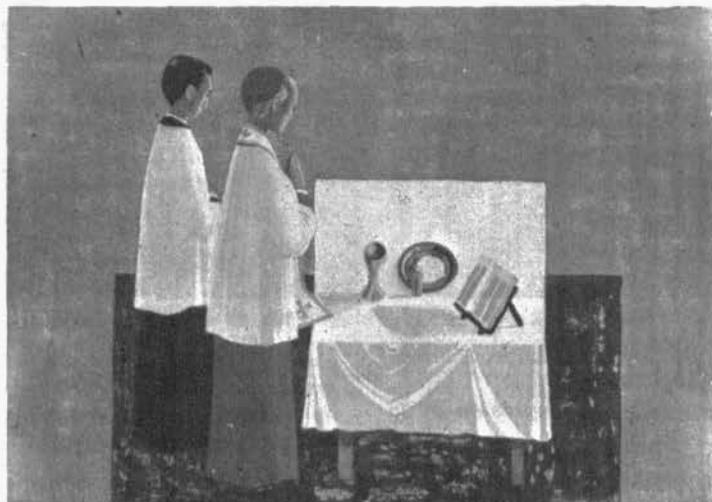
trarles las verdades que allí están expresadas.

Lenguaje doctrinal. El material de que se sirve el lenguaje doctrinal —también llamado de Magisterio de la Iglesia— queda reducido, para los niños, casi exclusivamente a los Catecismos escolares. Una antología con selección de textos conciliares y pontificios sería una ayuda excelente, pero no existe, al menos a nivel de niños.

De los Catecismos escolares vigentes, podemos decir con don Eneas Yanes, Obispo Auxiliar de Oviedo (4) "que constituyen un avance pedagógico y catequético considerable. El niño se pone en contacto con los textos bíblicos desde el comienzo mismo de su educación religiosa, sigue el ritmo de la liturgia, recibe una iluminación evangélica para su vida concreta, se introduce en la dinámica de la historia de la salvación, encuentra en fórmulas sencillas y a veces en textos dotados de valor poético el mensaje de fe que debe ir asimilando intelectual y vitalmente, según lo permite la evolución de su edad y en la medida de lo posible a partir de sus experiencias humanas y religiosas".

Estos Catecismos escolares, dentro de la nueva concepción de la tarea educativa, que se expresa en la Ley de educación, tienen plena vigencia. No deberían faltar en ninguna escuela o centro docente. Existen además los Programas y orientaciones que facilitan su uso, elaborados también en el Secretariado Nacional de Catequesis. Y no faltan también guías didácticas y material, editados por particulares muy preparados que exponen el desarrollo concreto de cada lección y prevén el quehacer inmediato a base de una planificación semanal.

Lenguaje testimonial. Tal vez sea el menos conocido porque no se ha profundizado bastante que el testimonio se da con la palabra y con la vida. Y este testimonio de la vida tiene una fuerza insospechada. Dice el P. Nebreda (5), citado por Hofinger en Catequesis y Pastoral: "Los valores no pueden enseñarse: deben mostrarse operando en un testimonio encarnado. El



naturales y artificiales de que el niño dispone podemos anticipar que muchos de ellos encuentran su aplicación y lugar propio en la liturgia.

Los niños deberán tener a su alcance libros que contengan las oraciones de la Iglesia, principalmente Misa y sacramentos. Pero también les será muy útil todo aquello de que la Iglesia se sirve para lo que son los signos por excelencia: los sacramentos.

Conviene que los niños conozcan bien los elementos exteriores usados en la liturgia: ornamentos, luces, vasos sagrados, símbolos, imágenes, música, cantos, incienso, agua, vino, aceite, sal, ceniza, pinturas, templos, etc. Todo ello son recursos naturales y

cia del niño y de su profundización, requisitos indispensables para llegar a una interiorización del mensaje. El niño debe expresar, a su manera, la asimilación de conocimientos. Para que esto sea posible hay que suministrarle material que es, a la vez, ocasión de nuevas experiencias.

La liturgia —experiencia de la fe— es campo privilegiado para que el niño participe —dice William Sherzer— de la renovación de la nueva y eterna alianza de Dios Padre y su Iglesia por medio del misterio pascual de Jesucristo.

Los textos litúrgicos necesitarán una explicación, pero es aconsejable llevar a los niños directamente a ellos y mos-

(3) Hofinger; Reedy. *ABC de la catequesis moderna*. Herder, Barcelona, 1968.

(4) Revista *Actualidad Catequética*, núm. 48.

(5) Hofinger; Stone. *Catequesis y pastoral*. Herder, Barcelona, 1967.

cristianismo es, en su último análisis, una persona: Cristo. No entramos en contacto con una persona por medio de palabras o argumentos, sino por un fenómeno de comunión.

Un auxiliar poderoso para transmitir el mensaje cristiano a través del lenguaje testimonial son las vidas de los santos: ellos son los que han logrado establecer esa comunión con Dios en un grado eminente.

Junto al material estrictamente hagiográfico tienen singular eficacia las narraciones de los convertidos. Pero, como nos referimos fundamentalmente a niños, vamos a centrar nuestra atención en las vidas de los santos.

La moderna hagiografía para niños tiene unas exigencias de tipo teológico, histórico, literario y psicológico no fáciles de llenar. En una ponencia pronunciada por Edgar Josef Korherr en el Congreso del B. I. C. E. celebrado en Holanda se pide "escribir con la mayor autenticidad histórica posible y la libertad necesaria para hacer saltar la "chispa vital" del tema. Porque el niño debe conocer a los santos como personajes históricos y no como héroes de cuentos de hadas".

Junto a esta exigencia de enmarque histórico es necesaria la reducción de hechos y acontecimientos históricos que embrollen un relato sencillo, elemental, inteligible para el niño.

Las perspectivas psicológicas no ha de tenerlas menos en cuenta el hagiógrafo de niños. Habrá que preguntarse, sigue diciendo Korherr:

— ¿Qué tipo de descripción facilita más al niño su relación con el santo que le presentamos?

— ¿Qué entienden los niños por "positivo"?

— ¿Qué anhelos secretos viven en ellos?

— ¿Cuáles son los límites que debemos mantener para evitar exigencias excesivas?

Después de otras consideraciones generales la ponencia se extiende en las peculiaridades de cada edad y en los intereses que le son propios. En re-

sumen: lo que interesa en este lenguaje como medio eficaz es un material que se dirija a constituir la personalidad cristiana, que le dé un "sentido de Dios" a través de aquellos hombres que han vivido —o viven— en íntima comunicación con El.

Material audiovisual

Ocupa este material un lugar de privilegio porque la imagen, en la época actual, ha cobrado un relieve indiscutible. La imagen ha llegado a ser un idioma nuevo, una nueva civilización, un signo —en nuestro caso—, de una potencia desconocida hasta ahora. No es sólo una técnica, es un arte. En definitiva, es el resultado de muchos siglos de cultura que han cristalizado en una síntesis y una expresión artística que es la imagen y el sonido.



Ahora bien, ¿cuál es, en el terreno de la educación de la fe, la misión de la imagen?

En el artículo "Notas para una teología de la imagen" (6) nos dicen: La imagen al servicio de la fe tiene la misión de revelar a Cristo, centro de nuestra historia de salvación. Cristo dijo a sus discípulos: "Dichosos los ojos que ven lo que vosotros veis" (Luc., 10, 23). La imagen proyectada

tiene que representar, hacer presente de nuevo, de alguna forma, a Cristo.

No se refiere sólo el articulista a la vida del Cristo histórico que un film podría interpretar más o menos artísticamente, sino a Cristo siempre actual y actuante a través de los signos de los tiempos.

Las técnicas audiovisuales provocan una serie de reacciones psicológicas que deben ser aprovechadas, encauzadas e iluminadas por la fe. Porque la imagen:

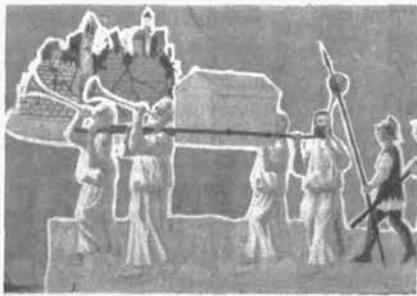
— nos ofrece elementos que afirman la fe personal;

— en muchas ocasiones ayuda a realizar una síntesis de fe al dirigirse a todo el hombre: inteligencia, voluntad, afectividad. En toda la dinámica de la persona la que se pone en acto.

Como criterio orientador para la selección de un material concreto cabría dar el siguiente: que sea real, verdadero y apto para la edad de los niños, nivel cultural y religioso, etc.

Real. Es decir, que las imágenes y su contenido respondan a una situación existente y no utópica. Pero real no significa tampoco descarnado y duro. Es más, dentro de lo real debe buscarse lo bello y huir de la misma

(6) P. Santiago Isusquiza. Director Nacional de Catequesis del Perú. Catequesis latinoamericana, núm. 5, 1970.



manera de las imágenes que sólo ofrecen un mundo fantástico, melifluo y pueril, que de las que captan exclusivamente los aspectos negativos de la vida. Existen colecciones de fotos poco aconsejables en su totalidad porque mantienen una línea muy definida de imágenes deprimentes en exceso.

Verdadero. El material audiovisual y concretamente las imágenes o grabaciones debe responder a una **verdad**. Entiendo que una imagen es real cuando hay en ella una adecuación a la vida del niño, y que una imagen es verdadera cuando hay una adecuación de la vida a la Verdad en sí misma.

la eficacia. Y también en el orden sobrenatural, pues la fidelidad al hombre a que hemos hecho referencia como ley en que se apoya la trasmisión del mensaje, exige tener en cuenta al ser concreto que queremos educar, en nuestro caso, al niño.

Entre la inmensa variedad de material didáctico que podemos seleccionar deberemos, pues, buscar esas tres notas y que dicho material sirva también para que el niño pueda expresarse de forma personal, propia. Así las series de:

- diapositivas
- filminas



Porque bien se les podría presentar a niños de una determinada clase social imágenes o noticias que respondan a sus intereses y al mundo en que viven pero no sean portadoras del mensaje cristiano. La adecuación entre la vida —en el nivel asequible al niño— y la verdad objetiva le enfrentará con problemas y exigencias que de otra forma no puede conocer.

Apto. Esta cualidad está implícitamente contenida en las anteriores. Tanto lo real existencial como la verdad objetiva hay que graduarla cuando el que las recibe es un niño. Admito ese slogan educativo: "No se puede arrollar todo en nombre de la verdad". La adecuación nos dará la garantía de

- láminas
- fotografías
- documentales

o bien los:

- discos
- instrumentos musicales
- grabaciones en cinta magneto-fónica
- montajes sonorizados, etc.

son elementos valiosos para favorecer la creatividad del niño. El ideal será que nunca se sirva de ellos en una actitud meramente pasiva sino **pronunciándose** sobre ellos y utilizándolos como medios para una progresiva personalización.

Material natural y artificial

No es menos estimable para favorecer la creatividad del niño, para ayudarle a expresar y a interiorizar su fe, y a la vez a tomar conciencia de su propias experiencias, el material escolar que tiene normalmente al alcance de la mano.



Desde el crucifijo de la clase o la imagen de la Virgen, al más insignificante objeto de desecho hay una gama variadísima de elementos aprovechables y baratos.

Es interesante la distinción entre los naturales y artificiales porque los de origen natural —en el primer lugar de la escala está el hombre— tienen en sí mismos más patente la **impronta de Dios**. También son determinados animales muy eficaces como signos, porque en la Biblia se citan repetidamente o se emplean como símbolos. Así sucede con el cordero, los peces, la paloma, etc., todos ellos conocidos por los niños y que pueden presentarse en la escuela con relativa facilidad.

Los productos de otros animales no son menos importantes por el uso que de ellos hace la Iglesia en su liturgia. Ya aludimos al vino, al pan, al aceite, a la sal, etc. Sin que tengan este carácter de signos litúrgicos son también útiles: el corcho, la seda, las flores, las frutas, etc.

En fin, lo interesante es iluminar con fe una serie de realidades humanas con las que el niño está siempre en contacto.

Artificial. Lo que el hombre fabrica y pone al servicio del niño es asimismo muy estimable, o mejor diría indispen-

sable. Entra aquí todo el material de uso escolar diario y que en la catequesis juega un papel importante. Por ejemplo, el encerado, los papeles de colores, alfileres, plastilina, recortables, fichas de cantos, cuadernos, etc. También hay libros formativos que sin ser la Biblia o vidas de santos prestan un magnífico papel.

No se juzgue desprovisto de material didáctico el centro que cuenta con estos recursos escolares. La preparación de una fiesta, la interiorización del mensaje, la expresión de lo reci-



do, puede realizarla el niño a base de dibujos, escritura y cantos.

Si a esto se añade el material que llamaríamos **de desecho**: un cántaro roto, cañas, cabos de vela, recortes de revistas o periódicos, trozos de saco, tierra, etc., se dispone de un arsenal de elementos para la actividad del niño.

Hay un libro de Dobbelaere (7) muy reconocido por los educadores: **Pedagogía de la expresión**, que intenta provocar una reacción favorable hacia lo que es gratuito y aparentemente inútil, a todo aquello que escapa a la racionalización intelectual, a todo aquello, en una palabra, que, eludiendo esta tendencia de pragmatismo a ultranza que caracteriza nuestra época, trata de considerar al niño en su auténtica dimensión humana para hacer de él algo más que un robot utilitario de la sociedad del futuro.

Otro tanto he pretendido en este trabajo con relación al material didáctico que debe emplearse en la enseñanza religiosa. Importa **mucho** sobre todo el **propio niño**, con los objetos sencillos y baratos que le rodean, importa **mucho** el profesor que sabe **desvelar** el contenido de esos signos. Importa **más que nada** la referencia a **Dios**. Todo ello armónicamente integrado y jerarquizado, de forma que "evite presentar los signos sin referencia al misterio, y evite hablar del misterio sin el recurso a los signos". Todos los signos tienen valor en orden al Misterio. Es el maestro quien tiene que anunciar la singular y maravillosa eficacia salvadora que Dios mismo ha querido unir en distinta medida a las palabras de los hagiógrafos, a la Hu-

manidad de Cristo, a la palabra de los Pastores, a los signos de la Eucaristía, a la fe común del pueblo de Dios" (Doc. del Episcopado Italiano).

No hay signos fuera de la fe, y todo **vale** para el que sabe descifrar su sentido.

(7) Dobbelaere, G. *Pedagogía de la expresión*. Nova Terrae. Barcelona, 1970.

LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO INDEPENDIENTE

Por María José NIETO
Catedrático de Pedagogía

Quizá no haya nada tan repetido en el articulado de la nueva Ley de Educación como esto: el proceso unitario de la educación es, ante todo, *una preparación para el ejercicio responsable de la libertad*.

La tarea de la escuela hoy, no es tanto suministrar conocimientos y controlar y encauzar los saberes para la vida adulta, cuanto estimular la adquisición y *creación de hábitos de estudio y de trabajo* que tendrán permanencia en todos los posibles cambios y reconversiones laborales que tendrá el futuro adulto.

El "aprender a aprender", que hoy se señala como específica tarea escolar, tan repetido por los pedagogos y políticos de la educación, tiene una profunda significación dentro de ese nuevo concepto ancho y largo de *educación permanente* que nos compromete toda la vida. Y con estas perspectivas hay que planificar y programar hasta el más menudo y sencillo quehacer diario de la escuela.

Pero interesa además que los hábitos de trabajo y la responsabilidad personal que se van adquiriendo no se gasten y empleen solamente en el estudio rutinario y conformista de la ciencia elaborada, sino que sean una constante llamada al descubrimiento, a la investigación, a la expresión original. Sólo enfocada desde este ángulo será capaz la escuela de renacer de su postura a menudo tradicionalista, conservadora, formadora de masas, para lograr los objetivos de personalización que le exige nuestra sociedad.

En el nivel de la estricta labor diaria, hay otra razón fuerte y utilitaria al mismo tiempo que exige el trabajo personal independiente, y es la necesidad de que cada maestro atienda individual y personalmente a todos los niños de la clase.

Los espacios de tiempo en que el niño trabaja sólo exige una programación minuciosa y una atención especial para que no sean tiempos muertos de ocupaciones inútiles.

AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES.—Las nuevas Orientaciones de la Educación General Básica presuponen para la organización de los Centros, nuevas formas de agrupamientos de profesores y alumnos y una estructura horizontal que permite y aun exige una gran flexibilidad en las formas de trabajo. Desde los grandes grupos de alumnos que reciben simultáneamente una información introductoria o asisten a una sesión de cine o TV. educativa, hasta la forma individual de trabajo de cada estudiante en su puesto escolar, pasando por los grupos intermedios, coloquiales o de equipo que se prestan más a la discusión y el enriquecimiento mutuo.

El equilibrio de los tiempos dedicados a unas u otras formas de trabajo está en razón directa de las exigencias de individualización que tienen los alumnos, pero es obvio que el estudio personal debe ocupar proporcionalmente el mayor tiempo posible de las tareas escolares.

EL TRABAJO INDEPENDIENTE: EXIGENCIA PERSONAL.—La educación —ha dicho García Hoz,— puede ser entendida... como un "proceso de separación individual, porque con ella se intenta que el sujeto vaya desarrollando y haciendo efectivas sus propias posibilidades... y que vaya descubriendo los tipos de actividad y relaciones más acordes con sus características propias" (1).

Esta conquista de la independencia personal debe comenzar muy temprano, pero está condicionada por el *control*, el *grado de libertad* y la *clase de estímulos* que le ofrecen los adultos y que influyen de un modo decisivo en el tipo de experiencias que el niño pueda tener.

Uno de los mejores medios es el trabajo diario, personal, independiente, que se realiza en la escuela o fuera de ella; cuando está convenientemente programado, exige tareas enriquecedoras y es un estimulante de la creatividad.



(1) García Hoz.—*La Educación personalizada*. Madrid, 1970. Página 14. C. S. I. C.

PRESUPUESTOS DEL TRABAJO INDEPENDIENTE.—

1.º Que las tareas realizadas satisfagan plenamente las necesidades personales de enseñanza de cada uno.

2.º Que logren aumentar su capacidad de independencia y disciplinen el trabajo personal.

Hay muchas actividades "de pupitre" que los niños deben realizar necesariamente solos cada día por exigencias ineludibles de la jornada escolar, pero no pueden llamarse de estudio personal, porque ni son creadoras, ni tienen más finalidad que entretener al alumno mientras el profesor atiende a otros.

Copiar mapas, figuras o patrones, repetir "cuentas" o una frase determinada, colorear dibujos estereotipados y tantas otras tareas en las que se gastan muchas horas, son casi inútiles y, por supuesto, no enriquecedoras ni estimulantes de la creatividad infantil. Para que puedan considerarse actividades de estudio independiente han de tener alguna de estas características:

— *Búsqueda o investigación de algo nuevo.* Pero una búsqueda que no se reduzca sólo a los libros, sino que incite a la observación de determinados hechos, a preguntar a las personas, a probar distintas posibilidades.

— *Creación de algo distinto,* valiéndose de los materiales a su alcance y utilizándolos para satisfacer su curiosidad. Estas actividades permiten la autoexpresión y el enriquecimiento del alumno por las experiencias vividas.

— *Clasificación, y ordenación de datos.* Es uno de los ejercicios mentales más formativos. Se pueden clasificar las cosas más variadas y con los criterios más originales, pero siempre se da un esfuerzo, un trabajo, un desarrollo de facultades, una gimnasia mental que da agilidad y madurez a la inteligencia.

También es trabajo enriquecedor el esfuerzo por organizar y ordenar las propias ideas, las adquisiciones logradas, los descubrimientos hechos. En la jornada escolar tiene que haber las pausas suficientes para que cada uno pueda reflexionar sobre lo hecho y encontrar fórmulas y medios de expresarlo con la mayor claridad.

Estas actividades de *expresión o comunicación* son especialmente interesantes y enriquecedoras para el niño. En realidad, cualquier actividad escolar tiene que desembarcar de alguna manera en la expresión, para que pueda ser conocida y valorada por los demás. Habituarse al estudiante a expresar con claridad y precisión sus descubrimientos, adquisiciones y trabajos es prepararle para vivir en una cultura esencialmente de "comunicación", como es la cultura actual.

TIEMPO Y ESPACIO PARA EL ESTUDIO PERSONAL.—La primera exigencia del trabajo personal es disponer de un cierto tiempo, precisamente para esa tarea. Un tiempo que no puede ser el que queda libre después de programar todas las actividades colectivas y obligatorias, porque entonces algunos niños más rezagados o más lentos no tendrían nunca la posibilidad de hacer algo personal, creado libremente.

No podemos confundir el estudio independiente con los trabajos complementarios para los mejor dotados o más rápidos. Estos se proponen, dentro de las actividades programadas del currículum, profundizar en algún aspecto,

aumentar la información, proporcionar actividades, de acuerdo con el principio de individualización del trabajo.

La planificación del tiempo escolar para todo el grupo de alumnos tiene que prever, a corto y a largo plazo, unos períodos más o menos largos destinados a las actividades personales que fundamentalmente han sido elegidas por cada uno y fomentan la creatividad. Claro que estos tiempos de trabajo personal exigen, para que transcurran con



orden y en un ambiente de respeto a los demás, la adquisición de unos hábitos y la práctica de unas normas aceptadas por todo el grupo. Cuando se han logrado estos hábitos de convivencia, se puede dedicar un tiempo de la jornada escolar al trabajo libre.

Se necesita también *espacio*. Espacio físico en la sala de clase o en las zonas cercanas a ella, y de las cuales puede disponer el niño. A veces el espacio necesario para determinadas actividades es el campo, el aire libre, con lo cual se ensancha el concepto tradicional del aula. De todos modos, el problema de espacio es, ante todo, de distribución del mismo, para que cada alumno pueda moverse con libertad, sepa dónde acudir en busca de materiales o medios de información y no interfiera el trabajo de los demás. El espacio físico bien distribuido da seguridad al niño y le permite actuar con naturalidad, dejando que aflore su tendencia hacia lo nuevo, lo desconocido, y encontrando quizá soluciones originales.

El tiempo y el espacio como coordenadas del hacer escolar exigen, sin duda, una planificación cuidadosa de todo el curso para no dejar resquicios a la improvisación.

Hay tiempo para todo cuando se distribuyen previamente las actividades y se programa teniendo en cuenta los objetivos.

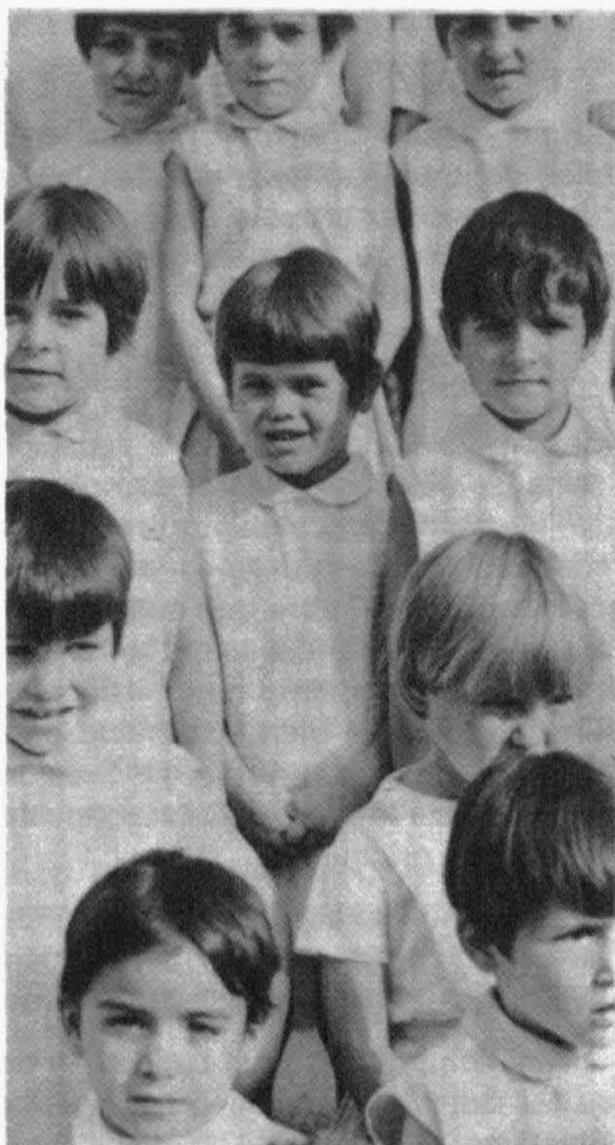
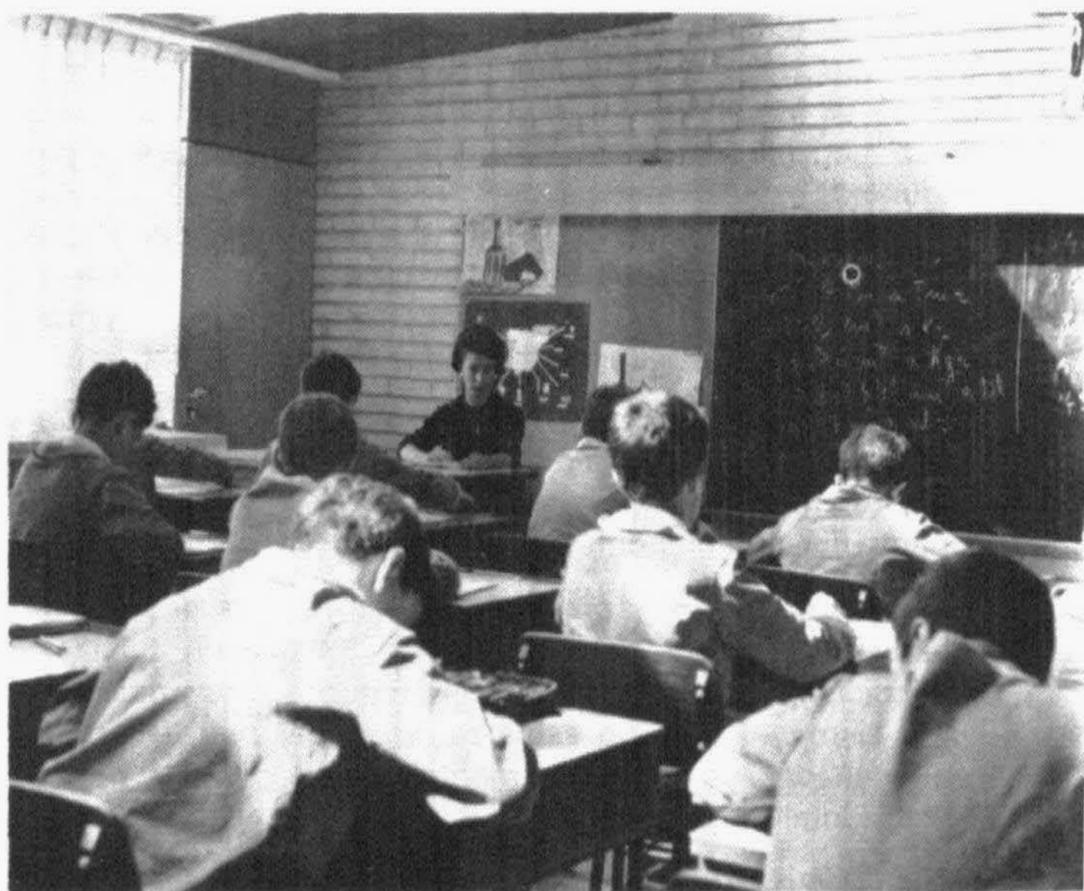
PROGRAMACION DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO PERSONAL.—Decíamos antes que no toda actividad personal es educativa para el niño, ni todos los niños son capaces de organizar por sí solos su trabajo. Por ello el profesor tiene que programar minuciosamente distintos tipos de actividades escolares en planes diarios, semanales, mensuales, etc., que han de realizar los niños para lograr los objetivos previstos. Luego, según el nivel del grupo, tendrá que dirigir las actividades que deben realizar, sugerirlas simplemente o bien permitir el trabajo autónomo a los más responsables y preparados. En todos los casos, la programación previa de las actividades elegidas, de acuerdo con los intereses del grupo, es condición que no debe olvidarse.

LOS MATERIALES.—Son otra exigencia del trabajo personal. Tienen que cumplir una doble misión: ser fuente de ideas nuevas para el chico, y medio de expresión de estas ideas. La variada gama de actividades que cada uno puede realizar en el estudio independiente, como enumeran Beggs y Buffie al decir "el estudiante lee, escribe, mira, escucha discos o cintas grabadas, toma notas, memoriza, crea, construye, practica, realiza ejercicios, experimenta, examina, analiza, investiga, se formula preguntas, descubre" (2), están reclamando un abundante material dentro y fuera de la clase. En ocasiones los mejores materiales son las experiencias directas vividas por el niño: "Lo que los niños hacen, tocan, sienten, huelen y oyen por sí mismos en sus contactos con la realidad permanece en ellos, por lo común, durante más tiempo, como aprendizaje emocionalizado" (3). Todo puede ser material utilizable para ampliar el campo de experiencias y dar soluciones nuevas y distintas.

TRABAJO DEL PROFESOR.—En la didáctica actual se ha dicho repetidamente que el maestro debe ser "el anima-

dor" que impulse el esfuerzo de adquisición y asimilación que realiza el niño, así tiene que actuar ante el trabajo personal de cada uno. Ante todo, necesita reservarse el tiempo suficiente para observar lo que hacen los niños y poder descubrir sus habilidades, guiar a cada uno, contrastar lo que pueden o no pueden hacer solos, rectificar las líneas de programación en función de las necesidades y, en una palabra, identificarse con los intereses y aspiraciones de sus alumnos.

Tiene que saber esperar hasta que el niño descubra las cosas por sí solo, a veces después de varios intentos y de muchos errores, y tiene que esforzarse por hacer una pro-



gramación de "tareas claras, comprensibles y adecuadas al niño" (4), pensando más en la realidad y las necesidades de *estos alumnos* que en alcanzar, por encima de todo, determinados niveles de conocimientos o de grado.

AUTOEXPRESIÓN Y AUTOCONTROL EN EL TRABAJO INDEPENDIENTE.—Una de las ventajas que tiene el trabajo personal es que permite al niño expresarse libremente. Como no se le exige una respuesta determinada, puede expresar sin trabas lo que percibe y puede crear algo distinto y propio. "Es esta singularidad en la respuesta lo que confiere al trabajo del niño el carácter de *suyo*, en un profundo sentido personal", como afirman Darrow y Van Allen (5).

Este trabajo es también el mejor medio de que se manifiesten las cualidades, talentos o habilidades particulares de cada uno, que quizá en un trabajo colectivo, por timidez

(2) *Independent Study*. Indiana University Press, 1965. Pág. 2, citado por García Hoz en "Educación personalizada", pág. 104.

(3) Fischer Darrow y R. Van Allen.—*Actividades para el aprendizaje creador*. Kapelusz. B. Aires, 1965. Pág. 31.

(4) Stöcker. *Principios de Didáctica Moderna*. Kapelusz. B. Aires, 1964. Página 172.

(5) Obra citada, pág. 14.

o por inercia, no se manifestarían. Y el asumir la responsabilidad de expresar sus propias habilidades da seguridad en sí mismo, a la vez que exige un autogobierno. Con ello se prepara el camino al *autocontrol* del trabajo realizado, que es una de las metas educativas que mejor se consiguen mediante el trabajo individual.

La manipulación de materiales o el tener que expresar de forma concreta alguna idea, seguramente llevará al niño, por esa tendencia infantil hacia lo desconocido, a encontrar soluciones o formas de expresión nuevas y distintas, con lo cual su trabajo ha estimulado la creatividad y ha sido verda-



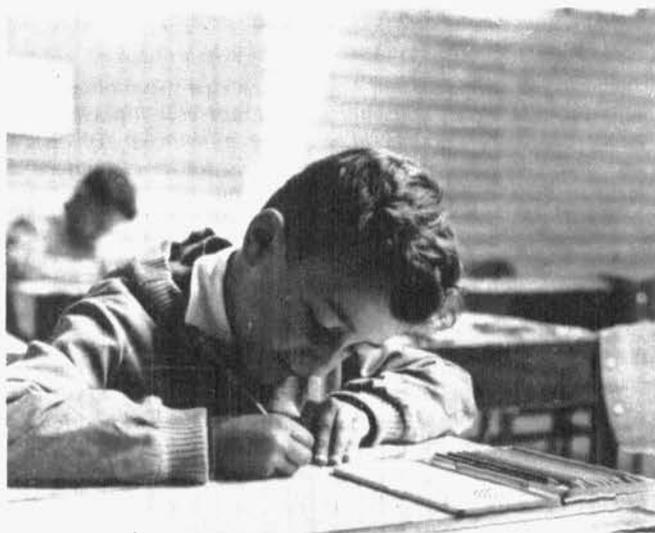
deramente productivo. Si después de una excursión o viaje, en que los alumnos han recibido multitud de estímulos, ideas y "materiales", se pide un trabajo personal en el que cada uno plasme sus impresiones, realizarán, seguramente, las cosas más variadas: una poesía, un cuadro, un objeto que llamó más la atención, un simple dibujo, una colección de fotografías o una composición musical. En todos los casos ha habido una creación personal enriquecedora, que produce satisfacción al alumno y que le permite la autoexpresión y la comunicación a los demás de las propias adquisiciones.

FORMAS DE TRABAJO PERSONAL.—Stöcker (6) señala cuatro formas, que son más bien cuatro momentos, del aprendizaje total:

1. Hay un trabajo personal *preparatorio*, de recogida de datos e información; de ensayo, de experimentos en el laboratorio de clase, de experiencias directas fuera del aula, es decir, de preparación para estudios ulteriores que mueve y estimula el deseo de conocer, y es altamente motivador por sí mismo.

2. Un trabajo personal *asimilativo* realizado por medio de fichas o libros programados que constituye el mejor medio de profundización y asimilación de los conocimientos. Después de una lección colectiva de presentación o motivadora del tema, el verdadero aprendizaje se da en este trabajo personal con material y medios suficientes.

3. El trabajo personal de "*prosecución*", que se da cuando el alumno no sólo aplica los conocimientos y habilidades ya adquiridos, sino que logra otros nuevos con soluciones



o enfoques distintos. Terminar un cuento, resolver un problema práctico o teórico, continuar estudios de un país utilizando los propios medios de trabajo, etc.

4. Trabajo de creación o *elaboración*, que es, sin duda, el nivel más alto de estudio independiente. García Hoz le denomina *autónoma*, porque supone una capacidad y dominio de técnicas y medios de trabajo que permite al alumno programar y controlar sus propias actividades de aprendizaje; en último término, realizar su propia formación.

En cualquiera de sus formas y a través de las múltiples actividades que puede realizar el alumno solo, lo importante es que el profesor haya programado las metas y las etapas del recorrido pensando en las necesidades concretas de cada uno.

(6) Obra citada, pág. 168-169.

CLUBS DE PINTURA Y MODELADO

Por Concepción SANCHEZ

profesora de Bellas Artes

La posibilidad de expresión es una de las características más profundas del ser humano. Es grandiosa y muy extensa la riqueza expresiva del hombre y es capaz de comunicarse de formas muy distintas.

El niño es sujeto de una vida interior rica y espontánea, y si se desarrolla en un ambiente normal, sus manifestaciones estarán cargadas de sinceridad, serán auténticas expresiones personales que podrá comunicar por medio de cualquiera de las actividades artísticas: plástica o dinámica.

Toda experiencia personal es fundamento de la verdadera expresión. Las sensaciones percibidas por los sentidos enriquecen y alimentan esta experiencia.

Con estas sensaciones percibidas conscientemente, se activa el desarrollo del niño.

En nuestros días los medios de comunicación, cada vez más rápidos y absorbentes, interfieren muchas de estas experiencias personales íntimas, como puede ser: el ruido rítmico de un río, la movilidad transparente de una gota de lluvia sobre un cristal, la música del viento, el tacto suave de una fruta... A este propósito recuerdo con gratitud las llamadas de atención de mis padres hacia estas maravillas de la naturaleza que rodean la vida del hombre, como regalo de Dios.

Todo cuanto pueda hacerse para estimular a los niños en el uso sensible y consciente de sus ojos, oídos, dedos, y el cuerpo entero, ayudará a enriquecer el fondo de su experiencia y será un gran estímulo para su expresión personal.

Por lo tanto nuestra ayuda debe orientarse a estimular a los niños en este sentido:

- sentir y expresarse personalmente,
- mantener su esfuerzo de atención,
- utilizar procedimientos y descubrir técnicas,
- tratar con respeto materiales de trabajo,
- tomar iniciativas personales compatibles con las de sus compañeros de equipo o clase,
- soportar el fracaso cuando su obra no responda a la que imaginó.

Corresponde a nosotros, también en gran parte, enseñar el sentido histórico de la evolución de las técnicas utilizadas por

los artistas de otras épocas, que vienen a significar como el medio empleado para plasmar la emoción.

Todo esto no es obstáculo al respeto que merece la libre expresión del niño; más bien le ayudará a reflexionar y a analizar su propio trabajo, con un sentido crítico. No se trata de enseñar a los niños una manera de representar la naturaleza, sino de alentarlos a expresar en la forma más intensa que les sea posible lo que para ellos significa, por la experiencia que de ella tienen.

Es clara la idea que sobre el fenómeno de expresión en el hombre recoge Alfonso López Quintás, en su estudio titulado "Hacia un estilo integral de pensar", cuando concretamente afirma: "La expresión ha de ser vista como un proceso de revelación de los seres, de dentro a fuera, rigurosamente genético. Sólo así es posible entender las obras de arte como algo dotado



de personalidad, que puede establecer con el observador las relaciones de presencia en que se funda la más genuina contemplación artística... El poder de autoexpresión característico de los seres vivos es fuente de múltiples fenómenos vitales: configuración, forma, armonía, delimitación precisa, figura, organización perfecta, economía de medios, etc..." (1).

Completando esta misma idea señala el profesor G. Dobbe-laere: "se hace necesario entonces, preocuparse de una expresión espontánea que permita a la personalidad exteriorizarse realmente. Ante todo porque esta exteriorización, esta liberación, evitará una reclusión interior que causaría perturbaciones en el carácter. Y también porque permitirá a los educadores medir más ajustadamente las necesidades reales de los jóvenes que les son confiados... La expresión se traducirá pues, en un intercambio espiritual perpetuo entre el individuo y la sociedad". (2)

PROFESOR – ALUMNO – AMBIENTE EN EL PROCESO DE CREACION

ALUMNO	PROFESOR
– Espontaneidad, autenticidad.	– Creación de un ambiente.
– Observación.	– Activación de conocimientos.
– Sentido social o de participación.	– Motivación.
– Técnicas de expresión.	– Procedimientos.

De la relaciones profesor-alumno depende en gran parte el logro de una actitud creadora, porque entendemos que: "La educación es una doble operación, en la cual intervienen dos personas: el educador que conscientemente excita, guía y favorece la expansión y desarrollo de todo el ser del educando, y éste que, siguiendo la pauta trazada por el educador al expansionar todo su ser, va perfeccionándose" (3).

Si observamos al niño en el tiempo en que realiza cualquier actividad artística notamos que ante él se abre una experiencia nueva del mundo; porque se incorpora activa y personalmente, su trabajo implica creación. Por eso, nuestro objetivo en las clases o club de expresión artística no será formar artistas ni tampoco preparar unas magníficas exposiciones. Lo más importante en cualquier manifestación expresiva, ya sea plástica o dinámica, es el proceso seguido por el alumno en su creación, que pone en juego todas sus facultades.

Es elocuente y clara la expresión del P. Poveda cuando recomienda al educador el uso de todos los estímulos para acti-

var la potencia del alumno. "Ha de procurarse —dice— que cada alumno dé de sí todo lo bueno que puede dar, y no es fácil conseguirlo sin darle expansión" (4).

Esto depende en gran parte de la actitud del profesor. La voz y el gesto son elementos muy importantes; las manos son, a veces, más expresivas que la misma palabra. Al exponer el tema que han de expresar o pintar, no podemos olvidar la gran variedad de motivaciones que hemos de incluir para motivar a cada uno de nuestros alumnos según su necesidad. Es difícil prever cuál de ellas será la más apta para estimular su sensibilidad. Hay que establecer contacto con nuestros "oyentes". Si no miramos a nuestro "auditorio" nos privaremos de un poderoso medio de comunicación; esto nos ayudará también a cambiar o incluir elementos necesarios a vista de las reacciones que transparentan las caras de los niños.

La motivación oral no debe ser muy extensa, pero sí muy viva, evocando colores, sonidos, olores, ruidos, experiencias vividas por los niños. Siempre que se pueda se sustituirá una palabra abstracta por una idea concreta que la haga más cercana a su experiencia.

Los niños deben tener la sensación de que gozamos tanto evocando vivencias, como ellos escuchándolas. Hemos de meternos de lleno en el relato, ver las flores cuando hagamos alusión a ellas, oír el ruido del río cuando hablemos de él...; así conseguimos enriquecer y **ampliar los conocimientos del niño y habremos estimulado su imaginación**. No basta con que el profesor sugiera un ambiente; también la distribución espacial tiene aquí un sentido: la distribución de los niños durante la ambientación es importante; en semicírculo, si es posible en una sola hilera, lo bastante alejados como para abarcarlos a todos con la mirada, y lo bastante cerca para que nos oigan sin tener que levantar la voz.

Importa también la decoración del espacio de trabajo. Deben decorarlo con sus mismos trabajos; que entre ellos y su clase exista una relación viva. Que intervengan ellos en su colocación



(1) López Quintás, Alfonso: "Hacia un estilo integral de pensar", pág. 116. Editoria Nacional. Madrid, 1967

(2) Dobbelaere: "Pedagogía de la expresión". Paris, 1970, pág. 26 Editora Nova Terra.

(3) Poveda, Pedro: "Itinerario Pedagógico". Madrid, 1965, pág. 256. Editora C. S. I. C.

(4) Poveda, Pedro: "Itinerario Pedagógico". Madrid, 1965, pág. 268.

y selección, para que la cuiden como algo suyo, y en verdad sea suyo.

Durante el tiempo de trabajo, debemos mantener un orden sin ser rigoristas, procurando que éste no anquilose el libre movimiento de lo que es vivo. Habrá papeles revueltos, niños que trabajen en el suelo, algún que otro de pintura o cola derramada... Para facilitar la comunicación de nuevos descubrimientos y sorpresas entre ellos, podemos agrupar mesas; esto favorecerá la convivencia y el verdadero sentido colectivo y de trabajo en equipo.

Todo el ambiente en el que se desarrolla esta o cualquiera manifestación artística debe estar orientado a crear una actitud espontánea en el niño.

El alumno debe ser libre en la realización y terminación de su trabajo: esta libertad, sin embargo, debe estar respaldada por unos conocimientos y orientada a conseguir unos objetivos previstos, aunque con amplio margen. El estilo personal de expresión debe favorecerse siempre.

Las correcciones se harán respetando las inclinaciones y gustos personales del niño, que ya debemos conocer por una continuada observación. El clima de confianza es indispensable; ésta se consigue mostrando interés por todo lo que siendo sincero y auténtico la merece.

María Montessori abunda también en la idea ya expresada de que sólo en la medida en que el niño se expresa libremente puede el educador, conociéndolo mejor, favorecer su desarrollo.

El papel del educador durante el proceso de creación debe ser de "catalizador" y no de dirigente. Debe respetar las pro-



puestas de los alumnos y la exposición de sus ideas, ofrecer ocasiones para experimentar y poner en práctica las iniciativas, estimular los aprendizajes ocasionales, libres y autoeducativos.

El profesor Viktor Lowenfeld resume nuestra actitud como orientadores de los alumnos, en su libro "El niño y su arte" (5):

(5) Lowenfeld, V.: "El niño y su arte" Edt. Kapelusz. Buenos Aires, 1968.

- Considerar la expresión artística del niño como un documento de su personalidad.
- Comprender que durante el tiempo en que el niño trabaja está realizando experiencias importantes para su desarrollo.
- Sensibilizar al niño en sus relaciones con el medio.
- Apreiciar el esfuerzo cuando el niño logra expresar su propia experiencia.
- Comprender que las proporciones "equivocadas" frecuentemente expresan una experiencia.
- Estimular en los niños el espíritu de respeto por la expresión ajena.

Si observamos al niño comprenderemos que no es posible entregarse con sinceridad a una forma de expresión artística sin dejar de sentir que ésta tiene una vinculación con nuestro mundo interior, y este clima de emotividad facilita la manifestación espontánea de sus sentimientos personales.

Hay niños, sin embargo, que repiten muchas veces la frase "no sé dibujar". Esta actitud de inhibición puede ser provocada por algunas interferencias: puede ser que el niño quiera adaptarse a un tipo de dibujo, o a cierta corrección que al margen de sus posibilidades e intencionalidad hicimos de su trabajo. No puede conseguir esta meta y se siente impotente, le falta confianza en sí mismo.

Puede ser también una dificultad para la expresión personal el no recordar detalles o características de lo que quiere pintar.

El hábito o condicionamiento que les crea el método de copia es una dificultad para expresar con libertad cualquier cosa.

Si preguntamos al niño por qué no puede dibujar, o qué quiere dibujar, puede ser que nos diga que no sabe qué dibujar, o que tenga una idea muy vaga de lo que quiera hacer. Si es así, indica que no recuerda experiencias personales sobre las que basar su expresión; en este caso debemos darle algunas o activar las que necesariamente ha vivido.

Por todo esto, no debemos aplicar nunca nuestro sentido crítico de adultos a un trabajo de expresión infantil. Podemos deducir que la mayor dificultad en la expresión artística radica en la indiferencia por parte del alumno. La actitud idónea, por el contrario, es receptiva, atenta, entusiasta, activa, personal.

ORIENTACIONES Y MATERIALES DE TRABAJO

Hasta los seis años los niños pueden pintar lo que les guste: papá, mamá, su muñeca, los peces del estanque, los árboles del paseo.

Se les puede iniciar en el "ritmo" agrupando bolas, cubos, prismas, según su forma, su tamaño, su color. Pueden hacer un collar, un tren o una composición de colores con cuadros. No le impondremos un orden rítmico; sólo le orientaremos a partir de sus ideas.

Se pueden usar como materiales: el gouache, las ceras, lápices, rotuladores, papeles de colores, plastilina y arcilla. Pueden ser útiles también retales de tejidos, botones, envases, lanas o cintas, semillas, frutos secos, etc.

En la etapa siguiente, hasta los nueve años, dibujar lo que les guste.

Algunas veces será muy interesante proponer un mismo tema

a todos: una interpretación musical, una historia, un acontecimiento. El niño ordenará la superficie como quiera; el profesor ayudará con un consejo, una sugerencia.

Sería bueno de vez en cuando ejercitarle en el trazado de paralelas verticales y horizontales a mano alzada. Se debe evitar una rigidez geométrica, pero exigir al mismo tiempo el cuidado del trabajo.

A los de diez o doce años se les pueden proponer temas de sus juegos preferidos, algunas fiestas, el circo, escenas y trabajos de la ciudad donde viven, la estación, el parque, el aeropuerto, la gente que ve en la calle, etc.

En otoño, los árboles, los trabajos del campo.

En invierno, la ciudad cuando llueve, la niebla, la nieve.

En primavera, las flores, los árboles con hojas nuevas. Podemos mostrarle entonces cómo las vio Monet, Renoir, etc.

Las vacaciones pueden ser también un tema sugestivo.



Debemos sacar partido de los discos adaptados a su edad. Con ejercicios de retentiva le ayudaremos a que observe y atienda.

El material que utilice en estos años puede ser más variado. Además de las ceras, gouache, lápices, de los años anteriores, puede recurrir a la tinta china, acuarelas, combinados de ceras y gouache, o tinta china, collage, rotuladores.

Los niños de más de doce años, con un espíritu más analítico, quieren "aprender a dibujar".

Podemos proporcionarles composiciones de naturaleza muerta: frutos, jarrones, flores.

Paisaje: La ciudad, el mar, las barcas, regatas; los campos, los bosques.

Personas y retratos: retratos de sus familiares, autorretratos, alguno de sus compañeros; éstos los pueden realizar también con arcilla utilizando palillos de modelar.

Como ejercicios decorativos, pueden hacer un dibujo para un papel de envolver, una tarjeta de felicitación. Diseñar un collar, unos pendientes, un peinado, etc.

RESUMEN

Como resumen recogemos unas conclusiones de la Sociedad Internacional para la educación artística:

- Que el arte es uno de los medios más nobles de expresión y comunicación.
- Que la **creación artística** responde a una necesidad común a todos los hombres.
- Que la **educación artística** es para el individuo un medio medio natural de perfeccionamiento en todos los niveles de la educación, pues le descubre los valores y los métodos esenciales para lograr su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social.

Bibliografía para el profesor

AYMERICH, C. y M.—*Expresión y arte en la Escuela*. Editorial Teide. Barcelona, 1970.

BOIVINEAU, B., y BOULER, A.—*L'Enfance de l'art*. Editorial Labergerie. París, 1959.

BERSON, M.—Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1964.

DOBBELAERE, G.—*Pedagogía de la expresión*. Editorial Nova terra. París, 2.ª edición, 1970.

LOWENFELD, V.—*Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1968.

RODRIGUEZ, J.—*El arte del niño*. Editorial C. S. I. C. Madrid, 1959.

ROTTGER, E.—*La cerámica*. Editorial Bouret. París, 1967.

STERN, A.—*Comprensión del arte infantil*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1965.

KAMPMANN, L.—*Lápices de cera*. Editorial Bouret. París, 1969.

ZIEGFELD, E.—*Art et éducation*. Editorial UNESCO. París, 1954.

información

Aclaraciones al E.R.P.A. de Educación General Básica

Al publicarse la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 23 de noviembre de 1970 (B. O. del E. de 3 de diciembre), en la que se dan instrucciones sobre Evaluación continua de la Educación General Básica, y se anexiona el E.R.P.A.,

quizá por un reajuste en el espacio del *Boletín Oficial*, ha venido a deformarse tal documento que creemos precisa una aclaración.

Este modelo fue concebido a base de anverso y reverso, ambos aspectos

equivalentes en espacio. Con relación al proceso de evaluación, según se dice en los puntos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6 de dicha Resolución, referidos al análisis de deberá hacerse en las distintas Areas de Expresión y de Experiencias, se reservaban en el original unos espacios blancos para que, a juicio de los evaluadores, se pudieran consignar notas o calificaciones de los aspectos más significativos de cada Area. Así, por ejemplo, en la de Lenguaje cabe considerar, según se dice en la citada disposición, riqueza léxica, fluidez verbal, etc.

Y resulta que, tal y como ha salido en el *Boletín Oficial* y se ha repetido incluso por editores particulares, este análisis de aspectos integradores es imposible, porque no cabe en los estrechos espacios reservados a cada Area. En consecuencia, proponemos que para la realización práctica de dicho E. R. P. A. se observe la disposición que en la página siguiente se indica.

PAISES BAJOS: GEOGRAFIA CRECIENTE

A través del Ministerio de Asuntos Exteriores nos ha llegado el ruego de la Embajada Real de los Países Bajos en el sentido de que se dé la mayor difusión posible a la siguiente nota:

"En muchas obras geográficas, atlas y enciclopedias, la extensión del territorio de los Países Bajos aparece incorrectamente citada. Se menciona como extensión la existente en 1900; sin embargo, desde aquel año, el territorio neerlandés se ha visto incrementado de 32.550 kilómetros cuadrados a 36.623 kilómetros cuadrados, y aún se prevé un aumento importante de superficie, cuando se den por finalizadas las obras del Zuiderzee y del Plan Delta.

En los 36.623 kilómetros cuadrados están incluidas las aguas interiores correspondientes a los Ayuntamientos (aguas de anchura superior a seis metros, suponen un total de 2.819 kilómetros cuadrados), pero no lo están las grandes extensiones de agua; tales

como el *Jselmeer*, *Dollard*, *Waddensee*, etc.; con ellas la extensión del territorio de los Países Bajos alcanza la cifra de 40.844 kilómetros cuadrados.

Además, la Embajada se complace en poner en conocimiento de ese Ministerio que la población total neerlandesa asciende en la actualidad a más de 13 millones de habitantes".



EXTRACTO DEL REGISTRO PERSONAL DEL ALUMNO (E. R. P. A.) Núm.....

Curso Centro

Apellidos Nombre
 Fecha de nacimiento Lugar
 Domicilio actual Teléfono
 Nombre del padre Edad Profesión
 Nombre de la madre Edad Profesión
 Núm. de hermanos Lugar que ocupa entre ellos

APTITUDES Y PERSONALIDAD

Inteligencia
 Atención
 Memoria
 Imaginación
 Aptitudes psicomotrices.....
 Indicaciones de los rasgos personales más destacados:

 Hábitos
 Actitudes: comportamiento y sociabilidad
 Intereses



DATOS FISICOS

Talla
 Peso
 Agudeza visual
 Agudeza auditiva
 Deficiencias orgánicas
 Deficiencias motóricas
 Vacunaciones
 Otras observaciones

HISTORIAL ACADEMICO

Centros anteriores
 Años cursados
 Observaciones sobre ellos

A N V E R S O

R E V E R S O

Curso	1.ª evaluación	2.ª evaluación	3.ª evaluación	4.ª evaluación	5.ª evaluación	Observaciones:
	Fecha					
Area de lenguaje						
Area matemática						
Area de expresión plástica						
Area de expresión dinámica						
Area de experiencias:						
Social y natural						
Area de formación religiosa						
Calificación global del curso						

Actividades de recuperación

V.º B.º
El Director,

El Profesor.

XXIX Seminario de Educación cívico - europea

Del 15 al 20 del pasado febrero ha tenido lugar en Sèvres (París) el 29 Seminario de Educación Cívico-Europea, cuyas discusiones han girado en torno al tema "Las realidades socio-económicas europeas en la Enseñanza Secundaria".

En dicho Seminario se han formulado las siguientes conclusiones:

I. FORMACION DE JOVENES

Los jóvenes han de vivir situaciones que sus padres no han conocido. Si queremos hacer de ellos ciudadanos responsables del mundo de mañana, es necesario que la educación cívica dedique una mayor parte a estas realidades y a los nuevos datos históricos, geográficos, políticos, sociales y económicos de su país, de Europa, y de un mundo en rápida evolución. Numerosas materias deben proporcionar esta formación y, muy en particular, la socio-economía, la geografía y la historia.

II. MEDIOS DIDACTICOS

Los participantes agrupados en tres equipos de trabajo han estudiado los medios de documentación puestos a disposición de los educadores. Han examinado muy especialmente las publicaciones de la Oficina de Información de Comunidades Europeas "Informes Pedagógicos" y de la Campaña de Educación Cívico-Europea "Civismo Europeo". Se les habían remitido ejemplares de estas revistas para un estudio al comienzo de la sesión.

Estas publicaciones han sido examinadas desde dos puntos de vista diferentes:

1) la posible utilización en la enseñanza secundaria de documentos presentados;

2) las posibilidades de una nueva documentación, diferente o complementaria.

1) Las dos publicaciones les han parecido muy diversas pero muy ricas:

— "Civismo Europeo" presenta artículos los cuales pueden ser directamente utilizados por los alumnos y que van a veces acompañados de fotos y consejos pedagógicos de utilización.

— "Los Informes Pedagógicos" están destinados evidentemente a los profesores: presentan una documentación menos elaborada pero susceptible de precisar, de enriquecer, de renovar el contenido de los cursos. No contienen esquemas de posible utilización; ésta se deja a la apreciación del usuario.

2) Los profesores no desean especialmente la creación de una nueva revista. Preferirían:

— por una parte, en cuanto a los métodos, la utilización masiva y más sistemática de medios audiovisuales; pero esta utilización deberá ser estudiada de forma pragmática por los educadores y los especialistas;

— por otra parte, en cuanto a la documentación, la puesta a su disposición de catálogos analíticos, de selecciones de textos económicos o sociológicos, de cuadros recapitulativos, por ejemplo, los acontecimientos o las decisiones tomadas concernientes a la creación de Europa.

En fin, expresan el voto de que se hagan análisis comparativos de realidades socio-económicas existentes e sus diferentes países (estudio de la familia, de problemas agrícolas, de instituciones nacionales, como la enseñanza o la justicia, de las condiciones de vida...).

En resumen, desean que se ponga a punto un aparato documental analítico y comparativo, que sea a la vez manejable y preciso.

En cuanto a la difusión de la documentación existente o por crear, canales internacionales eficaces deberán instalarse bajo la protección del Centro Europeo de la Cultura.

De una forma general parece útil los participantes que sean ampliamente conocidos en sus respectivos países, los fines de la Campaña Educación Cívico-Europea y los resultados de sus jornadas de estudios.

III. FORMACION DE MAESTROS

Los participantes han lamentado las lagunas en materia socio-económica en la formación de la mayoría los educadores.

Desean, por una parte, que las Universidades, los Institutos Pedagógicos y las Escuelas Normales tengan cuenta estas materias en la formación de todos los futuros educadores por otra parte, que el perfeccionamiento de los educadores actualmente en funciones esté generalizado y facilitado por los distintos servicios.

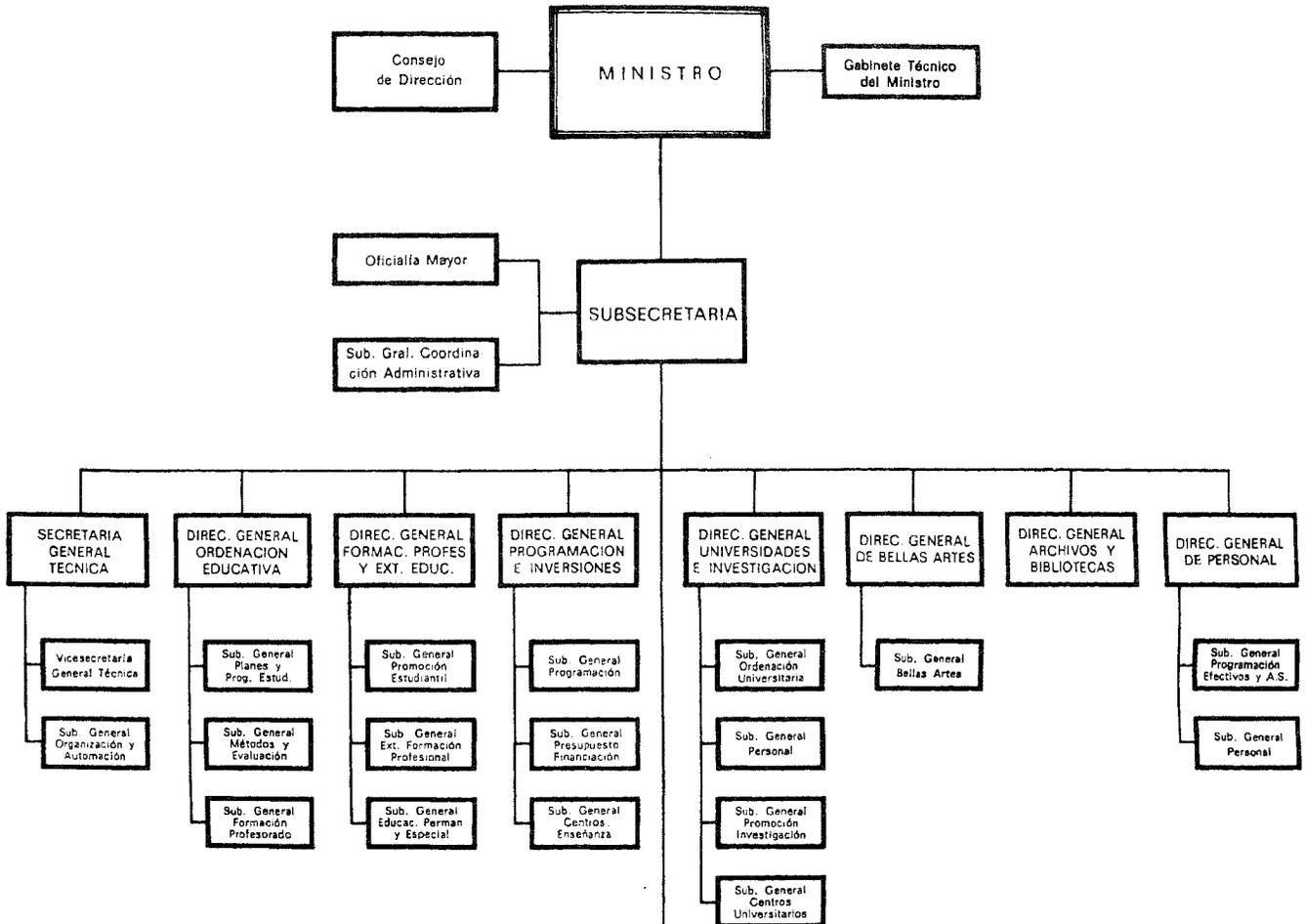
IV. LLAMADA A LAS AUTORIDADES

Los participantes invitan a los gobiernos y a las autoridades competentes en materia de enseñanza, a apoyar los esfuerzos de información y documentación, emprendidos por la Campaña de Educación Cívico-Europea, Asociación Europea de Educadores, la Jornada Europea de Escuelas, otras organizaciones que tienen como objetivo la educación del futuro ciudadano europeo, facilitando la participación de educadores en los seminarios organizados, insertando en su programa de preparación para la formación cívico-europea y ayudando difundir una documentación apropiada.

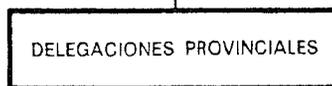
NUEVA ESTRUCTURA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

(Decreto 147/1971 de 28 de enero)

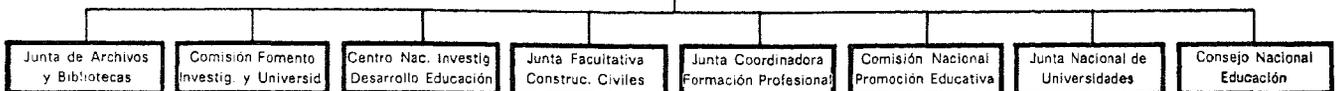
ADMINISTRACION CENTRAL



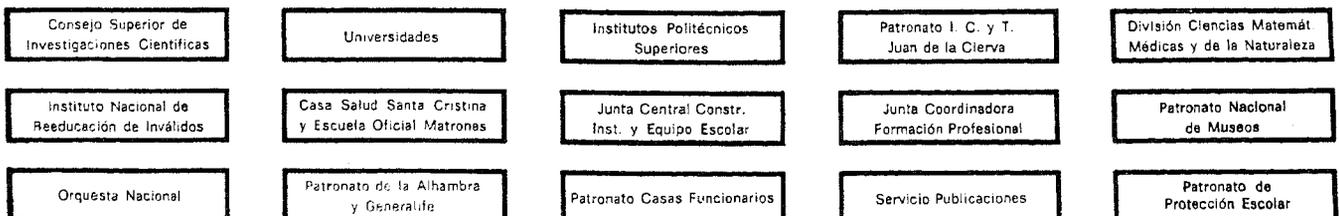
ADMINISTRACION PROVINCIAL



ADMINISTRACION CONSULTIVA



ADMINISTRACION INSTITUCIONAL



libros

"Manuel d'application du test du village"

(Technique
projective non verbale)

M. Mond

Editions Neuchatel
Delachaux (Suisse)
et Niestlé 1970

Es bien sabido que el Test du Village es un test proyectivo para la comprensión total de la personalidad, apto para ser aplicado lo mismo a niños y adolescentes que a los adultos en general, sea cualquiera su nacionalidad o país, lo mismo si "ha nacido en París, en Tokio o Nueva-York" (según se dice en el prólogo), ya que todo ser humano lleva consigo permanentemente la imagen de su localidad, villa o ciudad. Su característica más remarcable es que se trata de una prueba de construcción no verbal, como también se indica en el subtítulo de este Manual.

Se trata aquí de la sistematización lograda después de innumerables experimentaciones sobre los factores, estructura y mecanismo de la personalidad, que se pone de manifiesto mediante los protocolos del test que nos ocupa, y del que se hace en el primer capítulo una presentación amplia, referida igualmente a su historia e hipótesis interpretativas, como al empleo del mismo.

En los capítulos subsiguientes el Manual se refiere al material utilizado; 132 elementos con los que el sujeto ha de construir una localidad sobre un

tablero cuadrado de 80 centímetros de lado, lo que origina un trabajo de creatividad y de organización especial, que son los estímulos básicos del test. Otros datos relativos a la escala de valoración y al cuestionario o diálogo que ha de establecerse entre el psicólogo y el sujeto, a la vista de la construcción realizada, completan el texto que comentamos y que tiende a poner de manifiesto, como ya hemos insinuado, la organización de la personalidad del examinando y los factores afectivos que le dominan.

Es un estudio verdaderamente experimental y científico, que ofrece la mayor garantía y que deja abierto el camino a los interesados por estas cuestiones para llegar al más amplio conocimiento de los tests proyectivos en general con la amplia bibliografía que se inserta al final.

Evaluación de los alumnos de la Escuela Primaria

J. Ahamann

Editorial Madrid,
Aguilar 1969

El tema de la evaluación del rendimiento escolar ha pasado de ser una cuestión marginal del proceso de aprendizaje a convertirse en algo intrínsecamente implicado en el aprendizaje mismo. De ahí que ahora se hable de evaluación continua, de evaluación que corona siempre las etapas de programación y realización de todo acto didáctico, indicadora de los cambios que sobre la marcha han de producirse en los métodos, material empleado, rectificación del curriculum, etcétera, etcétera...

Pues bien, en estos momentos de verdadera invasión y predominio de este concepto, cuando se está enriqueciendo nuestra literatura pedagógica tan considerablemente, a base de mismo, no es de extrañar que la Editorial Aguilar, dentro de su Colección Psicología y Educación, y con el asesoramiento de Adolfo Mailló, que sabe bien lo que se hace, haya incorporado a su fondo editorial esta traducción del libro americano que nos ocupa, y que data desde 1962.

Se trata de casi 500 páginas, bien apretadas de texto, que van desde el concepto y función de la evaluación educativa, hasta los procedimientos mayormente empleados, y con referencias estadísticas sobre la validez y fiabilidad, las puntuaciones y normas, sin excluir la descripción de los diferentes tests que existen a este respecto.

Y como lo que se pretende es facilitar la evaluación de las diferentes áreas del curriculum básico, no podían faltar las referencias directas al diagnóstico del aprendizaje lingüístico, matemático, artístico, social, etcétera.

Unos apéndices muy bien seleccionados y verdaderamente aprovechables sobre métodos estadísticos, inventario de tests tipificados de rendimiento y bibliografía, completan esta obra que consideramos de gran utilidad para los docentes de la escuela primaria en este momento histórico de la didáctica experimental.

Educación personalizada

Víctor García Hoz

Instituto
de Pedagogía Madrid,
del C. S. I. C. 1970

He aquí una obra nueva del Catedrático de Pedagogía Superior de la Universidad de Madrid, Dr. García Hoz,

que hay que añadir a la ya amplia producción en extensión y profundidad de dicho Profesor.

Después de que apareció su libro magistral "Principios de Pedagogía Sistemática", pensamos que en él había volcado don Víctor, como se le conoce en los medios universitarios, toda la experiencia y bagaje científico-pedagógico acumulado en sus afortunadamente largos años de Profesorado e Investigador desde el más alto pedestal de la docencia española. Pero

actuales corrientes pedagógicas. La agrupación en grados flexibles, o más concretamente la escuela no graduada, son sistemas organizativos que hay que poner en marcha.

- La enseñanza individualizada, como técnica y como actitud, tiene en esta obra un tratamiento y ejemplificación digno de ser imitado o al menos intentado.

En suma, todo lo que a Escuela y Maestro se exige en la Reforma Educativa, puesta en marcha a partir de la promulgación de la nueva Ley General de Educación Básica, tiene aquí una justificación plena y orientadora, hasta el punto de que, quien no se haya enfrentado con esta obra del Dr. García Hoz, difícilmente podrá comprender y seguir.

mismo, ya que sus diez capítulos han sido estructurados de acuerdo con estas tres partes, según el propio autor indica:

- Consideraciones sobre la naturaleza del lenguaje.
- Metodología de su aprendizaje.
- Ejemplificación o casos prácticos.

Lo que no obsta para que José A. Valenzuela introduzca en cada una de



ahora resulta que la verdadera y más amplia síntesis de todo su saber pedagógico, al menos hasta la fecha, viene a estar en esta obra que reseñamos: "Educación Personalizada". García Hoz no solamente ha acuñado esta denominación, sino que, además, ha canalizado dicha tendencia, construyendo una verdadera y exacta simbiosis de la antinomia individualización-socialización de la enseñanza.

Mas esto, que ya comprende lo suficiente para llenar todo un tratado de Ciencias de la Educación, se ve enriquecido, principalmente, por:

- Una aplicación en términos de conducta expresiva del Aprendizaje. La exposición de la Taxonomía de objetivos de la Educación de B. D. Bloom, no puede estar mejor aplicada ni con más claridad a la Didáctica.
- Una modernísima concepción del papel del Maestro, según las

El estudio del desarrollo y ejercitación del lenguaje, en cualquiera de sus múltiples aspectos, va mereciendo cada día mayor atención y responsabilidad por parte de los docentes con objeto de que se produzca, por fin, la tan necesaria como deseada renovación didáctica. Pues bien, en esta línea de preocupación y de anhelo está el libro que José A. Valenzuela nos ofrece dentro de la "Serie Técnica y Estudios Experimentales" de la Biblioteca de Educación y Ciencia Sociales, que dirige el Catedrático de la Universidad Central Dr. Víctor García Hoz.

En la Introducción el autor nos advierte de que el tema a tratar es el de "iniciar a los niños en la expresión escrita", pero después de haberse encarado con la totalidad del texto, desde el principio hasta el fin, se ve que no resulta ambicioso el título dado al

ellas unas certeras y claras referencias, producto del estudio profundo y de la práctica, al lenguaje escrito propiamente dicho, y que es el "leit motiv" de esta publicación.

La referencia a las cuestiones fundamentales que deben ser tenidas en cuenta sobre gramática funcional o estructural, así como el capítulo destinado a la creatividad, nos parecen sumamente atrayentes.

Ahora bien, lo que redondea en esta obra el carácter de experimentación que se ha pretendido prevelezca a lo largo de toda ella, es, a nuestro juicio, la antología de cincuenta escritos, seleccionados entre los 2.873 que le han servido de base, y que reflejan en términos de promedio el nivel que nuestros escolares pueden alcanzar en el área de la expresión escrita.



Las actividades del lenguaje

J. A. Valenzuela

Ediciones Madrid,
Rialp, S. A. 1971

DATOS Y CIFRAS DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA



Tomo I: Estadísticas

- Demografía.
- Enseñanza preescolar y Primaria.
- Enseñanzas Medias.
- Enseñanza Superior (Universitaria, Técnica y Artística).
- Educación de adultos.
- Promoción estudiantil.
- Datos internacionales.

Precio: 70 Pts.

Tomo II: Centros docentes oficiales

- Centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colegios Mayores.
- Centros dependientes de otros Ministerios.
- Distribución geográfica por provincias.



Precio: 50 Pts.

Artistas Españoles Contemporáneos



Publicados
JOAQUIN RODRIGO
ORTEGA MUÑOZ
JOSE LLORENS
ARGENTA
CHILLIDA
LUIS DE PABLO
VICTORIO MACHO
PABLO SERRANO
FRANCISCO MATEOS
VINOVAR





SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA