

Vida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

SUMARIO

	Págs.
Humanismo pedagógico	1
Metodología y organización.	
La enseñanza de la lengua española en la Escuela Primaria	2
Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela Primaria, por <i>Arturo de la Orden</i>	9
Guiones de trabajo.	
Maternales y párvulos, por <i>Aurora Medina</i>	11
Religión, por <i>José Manuel Estepa Lláurens</i>	12
Matemáticas, por <i>Florentino Rodríguez</i>	16
Lengua española, por <i>Quiliano Blanco</i>	19
Lengua española, por <i>Arturo Medina</i>	25
Conocimientos sociales, por <i>Juan del Río</i>	31
Geografía, por <i>Pedro Plans</i>	32
Historia, por <i>M.^a Raquel Payá Ibars</i>	33
Ciencias Físicas, por <i>Antonio García Verduch y José García Vicente</i>	35
Ciencias Naturales, por <i>María Paz Lobato Díez</i>	37
Economía, por <i>Matilde Blasco Herrero</i>	39
Educación Física Femenina, por <i>Sagrario Prieto</i>	40
Iniciación Político-Social, por <i>Departamento de Formación del Frente de Juventudes</i>	41
Educación Física, por <i>Rafael Chaves</i>	42
Dibujo, por <i>Bernardo Fuentes Rodríguez</i>	43
Manualizaciones, por <i>Eusebio González</i>	44
Canto, por <i>Carmen Queralt</i>	45
Noticario.	
España	46
Extranjero	47
Libros y Revistas.	
MAHÍLLO, A. <i>Caracol</i>	48
Libros recibidos	48
Portala: J. Bernal.	
Dibujos: Barón, Bernal, Muñoz y Sierra.	



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO II

MADRID, octubre, 1959

NUM. 12

Depósito legal: M. 9.712-1958

HUMANISMO PEDAGOGICO

Entre los comentarios que ribetean con agridulces matices los propósitos elevados, es decir, aquellos que ponen a prueba de nuestra inteligencia y nuestra voluntad hacia las exigentes realizaciones, no falta uno, procedente de los invariables aguafiestas o de los «realistas» contumaces, que intenta rebajar, cuando no suprimir, todo aliento progresivo (lo que los americanos llaman el «looking forward»), motejando de «angelismo» cuanto supone inclinación superadora. El hombre —dicen— es incapaz de convertir en realidad los anhelos de los «soñadores», y es razón que así ocurra, ya que Dios no nos pide sino lo factible, teniendo en cuenta nuestra debilidad.

Puede, en efecto, correrse el peligro de sobrevalorar las posibilidades humanas, poniendo los deseos más allá de las facultades, y nada más higiénico que abroquelarse contra la tentación utópica del pensamiento pedagógico, presto casi siempre a construir mundos ficticios, refugio tantas veces de un idealismo que es sólo encubierta incapacidad.

Nada reclama más auténtico valor que mirar de frente a la verdad para después confesarla o preferirla. Hay que leer las amargas alusiones de nuestros escritores del Barroco a las facetas intelectuales del «desengaño» para ver hasta qué punto es infrecuente, en ocasiones hasta «escandaloso», el culto a la sinceridad y la verdad. Pero, qué saludable y, sobre todo, qué necesaria, para quienes se dedican a sembrar en los corazones infantiles, la devoción sin reservas ni descuentos a la verdad simple y pura, exenta de disfraces y arrequives. Porque escrito está que «la Verdad nos hará libres», de donde la educación debe ser, ante todo, una pesquisa incesante y una preparación del niño para la recepción, la busca y el paladeo de las verdades, reflejos y encarnaciones, casi sacramentales, de la Verdad.

Cuando a la relación de asombro, de imantación del espíritu por la verdad, sustituye la pragmática persuasión del «hecho» o la picaresca tendencia al «provecho», el espíritu enferma, como dice Romano Guardini. Procura con todo ahinco, Maestro, que no enferme el espíritu de tus alumnos por contagio del tuyo.

Sería erróneo y catastrófico que los educadores se dejaran adoctrinar por los corifeos de un «realismo» a mitad de camino entre la moral del éxito y la vocación de animalidad. Es cierto que el utopismo y el angelismo constituyen riesgos serios, de los que ha de librarse con despliegue de celo y, si fuera preciso, heroísmo, todo Maestro. Cuidémonos, sin embargo, de caer en la admiración miope y baja hacia lo instintivo, so pretexto de evitar angelismo y utopía. Y no pocas energías ha de dedicar el Maestro a la guardia permanente contra tales llamamientos, más frecuentes de lo justo en un pueblo que gusta con exceso del vaivén pendular entre el trance y el frenesí. Trance de pura y nuda «decisión», es decir, vacío; frenesí ciego, que no ve ni mira, y se hace pasar en muy anchos ámbitos por «fuerza de voluntad».

Frente a semejantes peligros, el educador ha de poseer un riguroso equilibrio de evidencias y convicciones, tan al abrigo de angelismos imposibles como de animalismos funestos, más o menos disfrazados de «hombría».

Sólo un *humanismo* ponderado puede corregir semejantes extravíos. Pero tal humanismo tiene que ver mucho más con el Evangelio que con las «humanidades». Como tendremos ocasión de poner de relieve, Dios mediante, otro día.

Metodología y organización

La enseñanza de la lengua española en la Escuela Primaria

El título que encabeza estas líneas corresponde al tema que el C. E. D. O. D. E. P. propone a los Centros de Colaboración Pedagógica para sus trabajos durante el curso 1959-60.

No es necesario esfuerzo alguno para persuadir a los docentes primarios de la importancia excepcional que tiene la enseñanza de la lengua patria. Si el idioma es no sólo arsenal de instrumentos que la mente utiliza para expresar sus contenidos, sino también molde que en gran medida condiciona la fisonomía radical del pensamiento y los perfiles esenciales de la afectividad, su cultivo escolar es de la máxima importancia didáctica y patriótica, ya que el acierto o el error en esta materia decide la perfección o imperfección en el manejo de la lengua nacional, así como el sesgo tosco o pulido del cosmos de percepciones e ideas que testimonian la concordancia de la personalidad del alumno con la cultura y el espíritu del pueblo a que pertenece.

El propósito innovador que plasmaron los Cuestionarios Nacionales de esta disciplina precisa, por otra parte, de una serie de esfuerzos especificativos y aclaratorios, que debieron seguir inmediatamente a su publicación y sin los cuales lo que en ellos era anhelo prometedor, deseo de convertirse en logro fecundo, corre el peligro de quedar reducido cuando más a un copioso conjunto de buenas intenciones.

La discusión en común de ponencias encomendadas a los Maestros que más se hayan distinguido por su dedicación a la didáctica de la lengua hará posible una aportación invaluable de los Centros de Colaboración al objetivo de allanar las dificultades que se oponían a la aplicación cabal de los Cuestionarios Nacionales, cuya extensión amedrentó a quienes no se pararon a considerar su carácter de índice sistemático de actividades renovadoras.

Las conclusiones que elaboren, a lo largo y a lo ancho del territorio patrio, durante todo el curso, grupos de trabajo cooperativo enamorados de una obra cuya trascendencia excede a toda ponderación servirán al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de indispensable material de referencia para la revisión de los Cuestionarios, por un lado, y, por otro, para la redacción de las *Guías Didácticas* de una disciplina fundamental entre todas.

Así el perfeccionamiento de nuestra enseñanza primaria será obra de cuantos a ella dedicamos esfuerzo e ilusión.

TEMARIO

I.—CUESTIONES GENERALES

1. Lenguaje y lengua.—Estructura de la lengua.—Consecuencias didácticas.
2. Valores instrumental y formativo del idioma. Deducciones metodológicas.
3. Papeles del ambiente familiar y social y de la escuela en la adquisición, deformación o corrección del lenguaje infantil.—Consecuencias.
4. Los problemas didácticos del bilingüismo.—Dificultades y soluciones.
5. El método en la enseñanza del idioma en la escuela primaria.—La gramática y el método activo.

II.—ASPECTOS FONÉTICOS Y LEXICOLÓGICOS.

6. Los elementos fonéticos y los ejercicios orales esenciales en la enseñanza del idioma.
7. Ortofonía de la lengua española.—Problemas didácticos que plantean las diferencias dialectales y manera de resolverlos.
8. Condicionamientos anatómicos y fisiológicos de la elocución.—Perturbaciones de la palabra.—Diagnóstico y posible tratamiento escolar.
9. Los ejercicios de elocución: fines, modalidades y procedimientos prácticos.
10. La composición oral: sus objetivos, modalidades, etapas y metodología.
11. Los ejercicios de conversación en la escuela de párvulos y en la enseñanza primaria: fines y métodos.
12. La discusión: objetivos, etapas y procedimientos.
13. La disertación: indicaciones y metodología.
14. La narración.—Tipos y metodología de las.

narraciones en la escuela de párvulos.—

Idem en la primaria.—La hora del cuento.

15. La acentuación.—Clases de acentos.—Acento de intensidad: de palabra y de frase.—Acento rítmico.—Ejercicios.
16. El acento tónico o melódico y su valor expresivo.—Esquemas fonológicos de la enunciación, la interrogación y la exclamación.—Deducciones metodológicas.
17. El vocabulario y la significación de las palabras.—Vocabulario usual y culto, patente y latente. — Determinación del vocabulario del niño: problemas y soluciones.
18. El aumento del vocabulario, objetivo consciente de la enseñanza primaria.—¿Es lícito dedicar atención especial a los aspectos lexico-lógicos en todas las enseñanzas de la escuela?—Deducciones prácticas.
19. Ampliación cuantitativa y cualitativa en el desarrollo del vocabulario. — Aplicaciones escolares.
20. Los ejercicios de ampliación del vocabulario: etapas, objetivos y tipos.—El Cuaderno de vocabulario del niño.
21. Los ejercicios de composición y derivación de palabras.—Importancia, modalidades y etapas.—La falsa analogía.
22. Formación de palabras técnicas y derivadas de doble raíz.—Objetivos, momento y tipos de ejercicios.
23. Familias de palabras. — Criterios, tipos de ejercicios y aplicaciones didácticas.
24. Ejercicios sobre la significación de las palabras.—Polisemia.—El tratamiento metodológico de las palabras homónimas.
25. Frases y palabras antónimas. — Iniciación, frases y tipos de ejercicios en la escuela primaria.
26. Frases y palabras sinónimas.—Tipos y metodología de los ejercicios correspondientes.
27. Ejercicios de invención: sus relaciones con los de formación de frases.—Tipos y modalidades.—Las adivinanzas.
28. Ejercicios de lenguaje y pensamiento. — Las relaciones lógicas y su importancia.—Orden de aparición y cultivo escolar.
29. Los ejercicios de conversión de frases: su función en el perfeccionamiento de la composición oral.—Tipos y procedimientos.
30. Los ejercicios de complementación de frases: sus tipos y relaciones con los de invención. Indicaciones, metodología

III.—LA LECTURA Y CUESTIONES AFINES.

31. Mecanismos psicofisiológicos que intervienen en el acto de leer.—Consecuencias didácticas.
32. Disposición lectora: diagnóstico y medios de desarrollarla.
33. El problema de la lateralidad siniestra o zurdía.—Consecuencias didácticas.
34. La enseñanza de la lectura: métodos y crítica.
35. La lectura mecánica y la interpretativa. — Procedimientos para el tránsito rápido de una a otra.—El problema del tonillo o canturreo.
36. La lectura individual, pura y sucesiva.—Lectura coral y ritmada.—Indicaciones y procedimientos.
37. La lectura en alta voz: su técnica en los distintos periodos escolares.—Su utilidad.
38. La lectura silenciosa: su valor.—Estudio y lectura silenciosa.
39. Lectura corriente y expresiva.—Lecturas literarias.—Autores y procedimientos.
40. Los libros de lectura en la escuela.—Importancia y condiciones que deben reunir.
41. La recitación de prosa y verso.—Importancia y métodos. — Caracteres generales de los trozos que han de recitarse.—Memorización y recitación.
42. El coro hablado: fines, exigencias y métodos.
43. Ejercicios de declamación: objetivos y metodología.
44. La dramatización y su importancia.—Criterios para la redacción o selección de piezas que hayan de dramatizarse en la escuela.—Indicaciones metodológicas.
45. La dramatización de fábulas y cuentos.—Idem de poesías.—Condiciones y procedimientos.
46. Evaluación del aprendizaje de la lectura.—Pruebas de lectura oral y silenciosa.—Determinación de la madurez en lectura.—Las condiciones de legibilidad de los libros escolares.
47. Enseñanza correctiva de la lectura.—Diagnóstico de errores, tratamiento pedagógico y prevención.
48. La enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos y la lucha contra el analfabetismo.—Problemas y soluciones.

IV.—LA EXPRESIÓN ESCRITA.

49. El lenguaje escrito: su función y valor.— Breve historia de la escritura y deducciones pedagógicas.
50. Mecanismos psico-fisiológicos que intervienen en la escritura y consecuencias didácticas. El dibujo y la pre-escritura.
51. El tipo de letra que la escuela debe preferir y razones de esta preferencia.—Los ejercicios de copia y sus límites.
52. Higiene de la escritura.
53. El dictado: sus objetivos, modalidades, indicaciones y metodología.
54. La enseñanza de la Ortografía.—El uso de las letras.—Metodología.
55. El uso del acento ortográfico.—Importancia y metodología.
56. El uso de los signos de puntuación.—Gradación y tipos de ejercicios.
57. La redacción: importancia formativa y preparación.
58. Los resúmenes de lecciones y narraciones y los ejercicios de redacción.
59. Los ejercicios de redacción sobre un tema libre o sugerido y su importancia.—Las etapas: a) busca de las ideas; b) formación del plan; c) redacción.
60. Los tipos generales de expresión escrita y los ejercicios de redacción.—Ejercicios de narración: Problemas y soluciones.
61. Los ejercicios sistemáticos y graduados de observación, como preparación para la descripción.—Programa de ejercicios de observación en la escuela.
62. Los ejercicios de descripción y sus dificultades específicas.—Medios para superarlas y metodología.
63. Ejercicios de perfeccionamiento del estilo.— La propiedad, la precisión y el buen gusto en la selección y empleo de las palabras y los giros del idioma.—Indicaciones didácticas.
64. Sentido propio y figurado de las palabras.— Comparación y metáfora.—¿Cuándo puede el niño comprender el lenguaje metafórico? La comprensión y la producción de metáforas.—Consecuencias didácticas.
65. Evaluación del aprendizaje de la escritura y de la ortografía. — Principales escalas y otros medios de medida.
66. ¿Es posible evaluar la composición escrita?—

Criterios e intentos: crítica. — Evaluación del gusto literario.

V. LA GRAMÁTICA.

67. La Gramática.—El problema de su comprensión por los niños antes de los doce años.— Deducciones.
68. Gramática lógica. — Gramática estructural. Gramática psicológica.—Gramática escolar. Criterios y caracteres de cada una.
69. Esbozo de una Gramática graduada que responda a las necesidades y las posibilidades de los alumnos de la escuela primaria.
70. Palabras nominales: función y clases. Normas generales para su tratamiento didáctico en los distintos ciclos de la escolaridad primaria.
71. El adjetivo: clases y empleo.—Los calificativos y sus aplicaciones estilísticas.—Relaciones lógicas de los grados de significación.
72. La didáctica del pronombre.—Dificultades y momentos para la enseñanza de sus clases, especialmente del pronombre relativo.
73. Palabras verbales.—El verbo: clases y didáctica de la conjugación.—Modalidades de la misma.—Ejercicios.
74. Graduación y metodología en la enseñanza de los verbos irregulares.
75. El adverbio: función y metodología.—Función del participio y del gerundio.—Aplicaciones didácticas.
76. Palabras conexas.—Necesidad de estudiarlas en la oración.—La preposición.—Diferencias gramaticales y didácticas entre las preposiciones separables e inseparables.
77. Palabras conexas: la conjunción.—Dificultad y graduación de su estudio en la escuela primaria.—Problemas y soluciones.
78. Oraciones y frases.—La oración simple: clases y metodología.
79. Las oraciones compuestas.—Metodología de las oraciones coordinadas.
80. Las oraciones compuestas subordinadas subjetivas, objetivas, finales y atributivas: problemas didácticos que plantean. — Metodología práctica.
81. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo. — Medios para facilitar el reconocimiento del "que" pronombre. — Ejercicios para la diferenciación entre las determinativas y las incidentales o intercalares.
82. Los ejercicios de Análisis Gramatical en la

escuela primaria: finalidad y métodos actuales.

83. El análisis lógico y psicológico.—El análisis de textos en la escuela.

VI.—INICIACIÓN LITERARIA Y OTROS PROBLEMAS.

84. Nociones de preceptiva escolar.—La iniciación a la Literatura en la escuela primaria: objetivos, criterios y métodos.
85. El Diccionario y su manejo en la escuela.—El problema del sentido contextual de las palabras: soluciones didácticas.
86. Utilización del folklore regional en la escuela. Métodos.
87. El problema de los "clásicos" adaptados a los niños.—Los tipos de poesía que pueden tener cultivo escolar.—Criterios para la confección de una Antología escolar de la Literatura española.
88. Medios auxiliares en la enseñanza de la lengua.—Los cuadernos: fines, tipos y manera de llevarlos.
89. La corrección de los ejercicios escritos: problemas y soluciones.
90. La caligrafía y la rotulación en los grados superiores de la escuela primaria.—Objetivos y métodos.—¿Corresponde a la escuela primaria iniciar en la Mecanografía y Taquigrafía?
91. El fonógrafo y el magnetófono en la enseñanza del idioma.—Aplicaciones.
92. La Biblioteca escolar.—Organización y empleo.
93. Los problemas de la literatura infantil.—La Prensa para niños: peligros y soluciones.
94. Inconvenientes que presentan los Cuestionarios de Lengua española vigentes.—Indicaciones concretas para perfeccionarlos.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

I

- * ALONSO, A.: *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Edit. Losada, Buenos Aires, 1953.
- * BALLY, Ch.: *El lenguaje y la vida*. Edit. Losada, Buenos Aires, 1941.
- * BORDON, Revista: *La enseñanza del lenguaje*. Núm. 39, 1953.
- BRUNOT, F.: *La pensée et la langue*. Troisième édition revue. Masson et Cie. Paris, 1953.
- BUHLER, C.: *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950.
- ** CARRASCO, E.: *Notas para una metodología de la lengua de base psicológica*. Las Palmas, 1935. (Agotada.)

- ** CASO, J. DE: *La enseñanza del idioma*. Librería Bastinos. Barcelona, 1889. (Agotada.)
- * CASTRO, A.: *La enseñanza del español en España*. Victoriano Suárez. Madrid, 1922. (Agotada.)
- COHEN, M.: *Le langage, structure et evolution*. Paris, 1950.
- DAUZAT, A.: *Filosofía del lenguaje*. "El Ateneo". Buenos Aires, 1947.
- * DELACROIX, H.: *Le langage et la pensée*. Alcan. Paris, 1924.
- DELACROIX, H., y otros: *Psychologie du langage*. Alcan. Paris, 1933.
- * DELACROIX, H.: *El niño y el lenguaje*. El Ateneo. Buenos Aires, 1955.
- DORESTE, F.: *Metodología de la escritura y la lectura*. Revista de Pedagogía. Madrid, 1932.
- * GARCÍA DE DIEGO, V.: *Lecciones de Lingüística española*. Gredos. Madrid, 1951.
- KERN, A., und KERN, E.: *Sprachschöpferischer Unterricht*. Herder. Freiburg, 1953.
- NATALIS, E.: *Du langage spontané à la langue cultivée*. Dessain, Liège, 1944.
- PEY, M. A.: *La maravillosa historia del lenguaje*. Espasa Calpe. Madrid, 1955.
- PIAGET, J.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. Neuchatel, 1930.
- SAPIR, E.: *El lenguaje*. Fondo de cultura económica. Méjico, 1954.
- * SAUSSURE, F.: *Curso de lingüística general*. Edit. Losada, Buenos Aires, 1945.
- STENZEL, J.: *Filosofía del lenguaje*. Revista Occidente. Madrid, 1935.
- STRICKLAND, RUTH, G.: *The Language Arts in the Elementary School*. Heat and Co. Boston, 1956.
- ZARAGÜETA, J.: *El lenguaje y la filosofía*. C. S. I. C. Madrid, 1946.

II

- BALLARD, P. B.: *Teaching and Testing English*. University of London Press. London, 1947.
- * FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S.: *Gramática española. Los sonidos. El nombre y el pronombre*. Revista Occidente. Madrid, 1951.
- GARCÍA HOZ, V.: *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*. C. S. I. C. Madrid, 1953.
- GOLDSTEIN, K.: *Trastornos del lenguaje*. Científico-médica, Barcelona, 1950.
- GREENE, H. A., JORGENSEN, A. N., and GERBERICH, J. R.: *Measurement in the primary school*. Longmans-Green. New York, 1943.
- GIRAUD, P.: *La sémantique*. Presses Universitaires de France. Paris, 1959.
- HERLIN, A.: *Elementos de Ortofonía*. La Lectura. Madrid, 1928.
- HOUDIARD, Ch.: *Le vocabulaire à l'école primaire*. Bourreliair. Paris, 1955.
- * MAÍLLO, A.: *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*. Servicio español del Magisterio. Madrid, 4.ª edición, 1957.
- * MARTÍ ALPERA, F.: *Metodología del lenguaje*. Revista de Pedagogía. Madrid, 1933.
- * MC KEE, P.: *Language in the Elementary School*. Houghton Mifflin. Boston, 1939.
- * MATORÉ, M.: *La méthode en lexicologie*. Paris, 1948.

- * NAVARRO, T.: *Manual de pronunciación española*. Publicación del Centro de Estudios Históricos. Madrid, 1921.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *El lenguaje en la escuela*. Cartilla. Madrid, 1941.
- RODRÍGUEZ BOU, I.: *La lengua hablada en la escuela elemental*. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1952.
- RODRÍGUEZ BOU, I.: *Recuento de vocabulario español*. O. E. A. Unesco. Puerto Rico, 1952.
- SALOTTI, M. A., y TOBAR, C.: *Enseñanza de la lengua*. Kapelusz. Buenos Aires, 1955.
- SERRANO DE HARO, A.: *La enseñanza del lenguaje en el primer grado*. Esc. Española. Madrid, 1943.
- SMITH, E. R.: *Appraising and recording of student progress*. Barnes. New York, 1942.
- TIDYMAN, W F., and BUTTERFIELD, M.: *Teaching the language arts*, Mc Brand. New York, 1951.
- * TIRADO, D.: *La enseñanza del lenguaje*. "El Tesoro del Maestro". Labor. Barcelona, 1937.
- * DOTRENS, R.: *La enseñanza de la escritura*. Nuevos métodos. Espasa Calpe.
- * FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura (Didáctica y escala gráfica)*. C. S. I. C. Madrid, 1950.
- GALI, A.: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Aguilar. Madrid, 1934.
- GALIZZI, G. P., e VERDINA, R.: *Parlare e scrivere*. Minerva Itálica. Bergamo, 1958.
- GATES, A. I., and RUSSELL, D. H.: *Diagnostic and remedial spelling manual*. Columbia. University New York, 1940.
- GONZÁLEZ RUIZ, N.: *Normas generales de redacción*. Magisterio Español. Madrid, 1940.
- GUIRAUD, P.: *La Stylistique*. Presses Universitaires de France. París, 1954.
- MORALES OLIVER, L. M.: *La enseñanza del idioma y los ejercicios de redacción en los primeros años*. El Escolar, 1933. (Agotado.)
- PAYOT, J.: *El aprendizaje del arte de escribir*. "El Ateneo". Buenos Aires, 1945.
- PISCART, R.: *Echelle objective d'écriture*. Neuwelaerts. Louvain, 1950.
- * PORINIOY, L.: *La composition française et l'école active*. Bruxelles, 1931.
- PORINIOY, L.: *La crise de l'Orthographe et l'école primaire*. Lamertín. Bruxelles, 1933.
- * VILLAREJO, E.: *Escala de ortografía española para la Escuela Primaria*. C. S. I. C. Madrid, 1946.

III

- ANDERSON, G. L.: *La lectura silenciosa*. La Lectura. Espasa Calpe. Madrid, 1934.
- BARDOT, M. U.: *L'apprentissage de la lecture chez les enfants de 2 á 7 annés*. Librairie de l'enfance. París, S. A.
- * BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION: *L'enseignement de la lecture*. Genève, 1949.
- CHANCELER, L.: *L'art de lire, reciter, parler en public*. Bourelle. París, 1954.
- DAL PIAZ, R.: *Lettura e scrittura nelle la classe*. Paravia. Torino, 1941.
- DEVAUD, E.: *La lecture intelligente á l'Ecole primaire*. Bloud et Gay. París, 1914.
- DEVAUD, E.: *Quarante exercices de lecture silencieuse aux degrés moyen et superieur primaires*. Payot. Lausanne, 1937.
- DOTRENS, R., y MARGAIRAZ, E.: *El aprendizaje de la lectura por el método global*. Espasa Calpe. Madrid, 1933.
- * FILHO, L.: *Tests A. B. C.* Kapelusz. Buenos Aires, 1946.
- FORGIONE, J.: *La tectura y la escritura por el método global*. "El Ateneo". Buenos Aires, 1955.
- * GARCÍA ARROYO, C.: *La enseñanza del idioma*. Edit. Estudio. Madrid, 1930.
- ** GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Unesco. París, 1957.
- LEGOUVÉ, B.: *El arte de la lectura*. Victoriano Suárez. Madrid, 1912. (Agotado.)
- SÁNCHEZ-ROMÁN, J. G.: *La práctica del idioma en la escuela primaria*. Burgos, 1932. (Agotado.)
- SANCHO BARREDA, M.: *Teoría y práctica de la lectura*. Tarragona, 1931-32.
- * ACADEMIA ESPAÑOLA: *Gramática de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid, 1931.
- ALARCOS, E.: *Gramática estructural*. Editorial Gredos. Madrid, 1951.
- * ALONSO, A., y HENRÍQUEZ UREÑA, P.: *Gramática Castellana, 1.º y 2.º curso*. Edit. Losada. Buenos Aires, 1955.
- * BELLO, A., y CUERVO, R.: *Gramática de la Lengua Castellana*. Nueva edición, Buenos Aires, 1952.
- BRACKENBURY, L.: *La enseñanza de la Gramática*. "La Lectura". Madrid, s. a. (Agotado.)
- CRIBADO DE VAL, M.: *Gramática Española*. Editorial Sae-ta. Madrid, 1958.
- GALICHET, G.: *Essai de Grammaire psychologique*. Presses Universitaires de France, París, 1950.
- ** GILI Y GAYA, S.: *Curso Superior de Sintaxis Española*. Editorial Spes. Barcelona, 1948.
- GUIRAUD, P.: *La Grammaire*. Presses universitaires de France, París, 1958.
- LENZ, R.: *La oración y sus partes*. Editorial Nascimento. Santiago de Chile, 1944.
- * MARTÍNEZ AMADOR, E.: *Diccionario Gramatical*. Editorial Sopena, Barcelona, 1953.
- * PÉREZ RIOJA: *Gramática de la Lengua Española*. Editorial Tecnos. Madrid, 1957.
- ** SECO, R.: *Manual de Gramática Española*. Nueva edición, Editorial Aguilar. Madrid, 1958.
- WAGNER, R. L.: *Cours de Grammaire et de Philologie*. París, 1953.

IV

- ALBALAT, A.: *El arte de escribir y la formación del estilo*. Atlántida. Buenos Aires, 1944.
- BAGUÉ, E.: *Lingua Manual de redacción castellana*. Teide. Barcelona, 1957.
- CRESSOT, M.: *Le style et ses techniques*. P. U. F. París, 1947.
- DAL PIAZ, R.: *Controllo e correzione degli errori ortografici*. "La Scuola". Brescia, 1955.

VI

- * KONRAD, H.: *Etude sur la métaphore*. J. Vrin. París, 1939.
- TORNER, E. M.: *El folklore en la escuela*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1946.
- TORRE, G. DE: *Problemática de la Literatura*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1951.

1. Aunque por su extensión puede dar la impresión de una **bibliografía completa**, la que insertamos obedece solamente al propósito de indicar las obras más importantes y más fácilmente accesibles en cada una de las secciones en que hemos dividido el Temario.

2. No mencionamos los libros de Metodología que dedican una parte de su contenido a la didáctica del idioma, aunque algunos de ellos, como los de Radice, Charrier, etc., contengan atinados juicios sobre la materia. Tampoco hemos incluido los artículos publicados en revistas para no alargar en exceso esta Bibliografía.

3. Ante las dificultades que ofrecía la inserción de un resumen crítico, por breve que fuera, después de la ficha de cada obra, nos hemos limitado a señalar las que estimamos preferibles.

4. No pocas obras tratan cuestiones correspondientes a dos o más apartados de los establecidos en esta Bibliografía. En casos tales hemos resuelto la dificultad de su mención en el lugar oportuno incluyéndolas en la sección que corresponde a su contenido más característico, ya desde el punto de vista de la extensión, ya de la originalidad o la eficacia.

5. Las obras señaladas con un asterisco son las que consideramos más importantes en orden a los fines que persigue nuestro Temario. Las que consideramos imprescindibles van precedidas de dos asteriscos.

6. Incluimos libros de Lingüística, Gramática y Psicología del Lenguaje porque estamos cada día más convencidos de que el método pedagógico necesita el previo y suficiente conocimiento del contenido de la materia y de su inserción psicológica, sin los cuales degenera en juego didáctico de un formalismo sin substancia ni raíz.

7. Lamentamos encontrarnos en la imposibilidad de proporcionar libros y revistas de la Biblioteca del C. E. D. O. D. E. P. a los Centros que los necesiten. Por el momento carecemos de unos y otras, pero con mucho gusto facilitaremos datos para su adquisición a quienes lo deseen.

COMENTARIOS Y ACLARACIONES

1. *El Temario y la Bibliografía precedentes no han sido redactados con un propósito exhaustivo, a pesar del elevado número de cuestiones que en él figuran. Este número, además, se justifica, tanto por la indole de la materia, como en razón de la gran cantidad de Centros que van a trabajar sobre los puntos que proponemos.*

2. *Hemos redactado los temas con un doble propósito de concreción y de aplicabilidad. Cuanto a lo primero, hemos huído de los asuntos de gran formato, prestos a excitar la fluencia de generalizaciones, si hermosas, en ocasiones, casi siempre exentas de valor práctico.*

La concreción hará posible que cada ponente abarque con facilidad el horizonte íntegro del asunto cuyo estudio se le encomendó, y asimismo, que cada Centro trabaje durante el curso tres o cuatro temas. La aplicabilidad exige que el estudio de los problemas tenga siempre presente el palenque escolar, en cuya liza cotidiana sólo tienen cabida las normas que hacen cada vez más lúcido y más fecundo el esfuerzo conjunto de Maestros y niños. Por ello, recomendamos con especial encarecimiento que cada ponencia desemboque en algunas conclusiones prácticas, que serán sometidas en cada reunión de los Centros a examen y discusión.

3. *No debe sorprender la inclusión de temas poco frecuentados por la pura teoría, no obstante el propósito práctico de que acabamos de hablar.*

Nadie se llame a engaño por ello, ya que, obligados a satisfacer múltiples necesidades y enfoques muy diversos, si hemos de acomodarnos a las exigencias de la metodología de una materia que es un mar sin orillas, es forzoso que incluyamos cuestiones alejadas del panorama habitual, dado el cariz renovador de los Cuestionarios Nacionales. Pero aún en los casos en que problemas como el del esquema fonológico de la frase, por ejemplo, parecen rebasar el marco de aplicabilidad que nos hemos trazado, se trata de asuntos cuya concreción e importancia práctica tienen un reflejo inmediato sobre el trabajo escolar. Todo ello sin olvidar que, en esto como en todo, "la teoría es la madre de la práctica", cualesquiera que sean las opiniones del empirismo gratuito y del costoso experimentalismo. Una teoría, sin embargo, que reflexione cara la vida más que cara a los estrados académicos.

4. *Concedemos en nuestro Temario a la Gramática una importancia que acaso pueda parecer excesiva a quienes recuerden la insistencia con que en los últimos años se han lanzado censuras contra el "gramaticalismo". Sin retroceder un ápice en tales diatribas (especialmente si se trata, como era uso y abuso, de considerar a la gramática única vía de acceso al enriquecimiento, afinamiento y perfección del idioma infantil), debemos pensar en que ella es hasta ahora el único camino de penetración en el conocimiento científico de la lengua y sin ese conocimiento sería inútil, cuando no perturbador, cualquier intento de poner a punto nuestros procedimientos didácticos en materia lingüística. Claro que no basta con la gramática descriptiva tradicional para ese conocimiento, sino que ha de añadirse el enfoque explicativo y fundamente de una Lingüística hasta ahora pocas veces patente en nuestras aulas. (Hoy no se concibe el estudio de una lengua sin dedicar atención suma a la Fonología, la Semántica y la Estilística, materias que desbordan el cuadro de la Gramática corriente.)*

5. *De propósito, hemos adoptado una fragmentación de la materia gramatical que, así por su óptica "microscópica", como por la reiteración de sus epígrafes, corre el riesgo de ser tachada de bizantinismo o de miopía, en una primera vista de la cuestión. Proponer una metodología especial del pronombre, o de los verbos irregulares, o de las oraciones coordinadas, pongamos por ejemplo, resulta erróneo para quienes piensan que, definido al comienzo del tratamiento didáctico del Lenguaje el método que le corresponde, es ocioso reiterarlo en cada lección, a la que no hay más que aplicar la norma metódica general adoptada al principio.*

Las cosas son mucho más complicadas, en una segunda vista de las mismas. Serán escasos cuan-

tos esfuerzos hagamos por alejar a nuestras escuelas del procedimiento seguido en los textos de gramática habituales, consistente en dar una visión sinóptica de las cuestiones, que forzosamente da lugar a la rutina memorística. Hacer estudiar el pronombre, siguiendo nuestro ejemplo, en una sola lección, es un error funesto, que obliga a una memorización superficial, incapaz de asimilar las características diferenciales de cada una de sus clases.

Una lección, al menos, para cada clase de pronombres, partiendo inductivamente de la lengua hablada, para continuar con ejemplos tomados del libro de lectura y terminar con la correspondiente definición (completando el ciclo, finalmente, con ejemplos que aducirán ya los propios niños), es ponernos en el buen camino. En el viejo camino, lleno de maleza, del non multa, sed multum.

Hay más. De las cinco clases de pronombres, a cada una de las cuales vamos a dedicar por lo menos una lección (a los personales y a los relativos habría que dedicarles dos, cuando no más, sobre todo después de los diez años del niño), ¿según qué orden debemos estudiarlas, habida cuenta de la importancia de cada una y del orden de maduración en que aparece la aptitud para su manejo por parte del niño? Toda una complicada problemática se abre aquí.

Por otra parte, se presenta la cuestión de la división del contenido didáctico en grados, división que debe hacerse de una manera harto más orgánica que como solía la distribución cíclica de las nociones en círculos ampliables según un criterio puramente mecánico y cuantitativo. ¿Qué aspectos del pronombre deben ser desarrollados en cada uno de los periodos o grados de la escolaridad primaria? A todas estas y a otras muchas preguntas tienen que dar respuesta adecuada la Psicología, la Lingüística y la Didáctica, conjugando sus puntos de vista para construir esa Gramática escolar graduada, que necesitamos y que ha de ser una síntesis nueva, hecha en colaboración por equipos mixtos de psicólogos, lingüistas y pedagogos.

Con carácter general, para nosotros, siempre que se dan subgrupos en un concepto, estamos ante un problema didáctico de sucesión, gradación e intensidad comparativa de las nociones. Es decir, estamos ante un problema de método. La sucesión, gradación e intensidad didáctica relativa tienen una resultante metodológica para el pronombre, otra para el estudio de los verbos irregulares, otra para

las oraciones coordinadas... y nada digamos del disparate mayúsculo que constituye el estudio a ritmo cinematográfico de la conjunción en una sola lección escolar; la conjunción que es el gozne psicolingüístico de las operaciones intelectuales más complicadas, cuyo reflejo gramatical son las oraciones compuestas...

En el fondo se trata de una concepción metodológica que opone a la vieja y recusable consideración formal, una perspectiva realista, estructural, llena de fecundas consecuencias didácticas.

6. En cuanto al procedimiento de trabajo en los Centros de Colaboración, puede seguirse el que indicamos al hacer público el temario del año último, cuya eficacia ha sido suficientemente probada en medio de no pocas dificultades. No obstante, puede emplearse cualquier otro que coordine la necesidad de reflexión individual previa con la aportación y revisión en común de opiniones, a base de conversaciones de mesa redonda.

Cuando no sea posible esta deliberación, aconsejamos que se ensayen uno o los dos procedimientos siguientes:

a) Encargar a dos Maestros destacados un breve estudio del tema, seguido de conclusiones. Un tercero estudia ambos trabajos (de cuatro a seis cuartillas cada uno) y propone por escrito una síntesis, que es enviada después a los demás para que formulen reparos y observaciones. Finalmente, el Inspector o el Secretario del Centro, redactan las conclusiones definitivas.

b) El Inspector formula una especie de encuesta sobre el tema de que se trate, que dirige a todos los Maestros del Centro. El Secretario estudia los resultados de la misma. Por último, a la vista de ellos, el Director y el Secretario establecen las conclusiones finales.

7. Nos permitimos subrayar la conveniencia de que todos o la mayor parte de los Centros de Colaboración estudien el tema número 94, para contribuir así a la revisión de los Cuestionarios Nacionales. Tarea fácil, ya que su vigencia durante cinco cursos completos ha puesto de manifiesto los aspectos que deben rectificarse en ellos.

8. Rogamos que se nos consulten cuantos extremos puedan ofrecer alguna duda, y que, a fines del curso 1959-60, se nos remitan las conclusiones acordadas en cada Centro para cada uno de los temas en él estudiados.

Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela Primaria

Por ARTURO DE LA ORDEN

Inspector de Enseñanza Primaria.

Introducción.

Aunque no coincide plenamente el significado de ambos términos, "clasificación" y "agrupamiento" de los alumnos, se vienen empleando en Pedagogía, más o menos indistintamente, para significar el problema fundamental de la Organización Escolar: el ordenamiento y distribución de los escolares de una institución formando con ellos el número óptimo de grupos, de acuerdo con determinados criterios elegidos al efecto. Sin embargo, desde un punto de vista teórico, conviene distinguir entre estos dos conceptos.

"Clasificación" y "agrupamiento" constituyen dos fases o momentos del proceso único de estructuración de una escuela al que aludíamos arriba. En efecto, el agrupamiento de los escolares exige una previa clasificación de los mismos, y la finalidad de ésta es siempre permitir un agrupamiento con base en la realidad. Así, pues, se trata de actividades complementarias y de exigencia recíproca en orden a asegurar la eficacia educativa de una institución escolar, poniendo las bases de una organización estructural y dinámicamente eficiente.

La clasificación es el primer paso del proceso, y consiste fundamentalmente en distribuir a los alumnos en grupos o clases, teniendo en cuenta sus semejanzas y diferencias con relación al criterio o criterios elegidos. Supongamos, por ejemplo, que clasificamos a los niños de una escuela tomando como criterio la inteligencia general. Conocidos los resultados de las pruebas metales aplicadas, distribuiríamos a los escolares en diversos grupos de acuerdo con su C. I. Podríamos hacer, por ejemplo: Grupo A: niños con C. I. > 130; Grupo B: aquellos con C. I. entre 110 y 130; Grupo C: los de C. I. entre 90 y 110; Grupo D: los de C. I. entre 70 y 90, y Grupo E: aquellos cuyo C. I. no alcanza 70. Si tomamos el dominio del cálculo como criterio clasificador, podríamos formar cuatro grupos, verbigracia, los que sólo saben sumar, los que restan, los que multiplican y los que dividen. Si acudimos a la edad cronológica, los clasificaríamos en niños de seis años, siete años, ocho años a catorce años. Esto es todo lo que la clasificación puede proporcionar al maestro, nada más y nada menos.

La clasificación, al distribuir a los alumnos en grupos, sólo tiene en cuenta las características individuales de los mismos. La auténtica tarea pedagógica viene después, con el "agrupamiento" o formación de los grupos definitivos a través de los cuales ha de operarse en la escuela. Aquí ya no sólo se tienen en cuenta las características de los escolares, sino que, tomándolas como base, se coordinan o subordinan a las exigencias generales del conjunto (número de maestros y alumnos, fines de la educación, propósito y características especiales de cada escuela, sus recursos, posibilidades y límites, etcétera) para el establecimiento del número óptimo de grupos.

De un modo general, podemos decir que la clasificación atiende a lo individual y el agrupamiento a lo colectivo. De la clasificación siempre resultarán grupos más o menos homogéneos con relación a la característica clasificadora; del agrupamiento pueden surgir, y de hecho así ocurre muchas veces, grupos deliberadamente heterogéneos, defendibles pedagógicamente en ciertas situaciones y para determinadas actividades. Esta distinción a que venimos haciendo referencia es ciertamente más real que formal. En la realidad escolar, clasificación y agrupamiento se confunden en la tarea única de estructurar y ordenar a los escolares.

La clasificación de los escolares: clases y criterios.—El problema de clasificar a los escolares se presenta al maestro en situaciones diversas. Esta diversidad de circunstancias determina distintas modalidades de clasificación y criterios diferentes para cada uno de ellos.

En general, podemos hablar de dos modalidades, la llamada clasificación inicial y la promocional. Aquí nos ocuparemos solamente de la primera, ya que el complejo problema de las promociones en la escuela primaria desborda los límites de este trabajo.

Dentro de la clasificación inicial hemos de distinguir varias situaciones:

Clasificación de los niños de nuevo ingreso ... } Sin escolaridad previa.
... } Con escolaridad previa.

Clasificación del total de los alumnos de la institución, bien porque comience a funcionar, bien porque se inicie un nuevo plan, bien por cambio de director o maestro, etc.

a) **Clasificación de los niños de nuevo ingreso sin escolaridad previa.**—El criterio fundamental, aunque no único, en este caso, ha de ser el grado de madurez del sujeto para comenzar el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que esta madurez implica una serie de factores de todo orden necesarios, y en gran parte suficientes para realizar una clasificación válida.

Las pruebas que utilizemos para este fin han de ser de fácil y rápida aplicación y corrección. En este sentido son muy recomendables los tests A. B. C., de Lorenzo Filho, ya que sólo exige ocho minutos por sujeto. También es conveniente aplicar una prueba mental simple, por ejemplo, el test de Goodenough que proporcione alguna idea sobre las posibilidades intelectuales del niño. Y, por supuesto, puede ser de gran utilidad para el docente la confección y aplicación de una prueba de información general o de conocimientos extraprogramáticos que le daría una idea bastante aproximada del ambiente que ha vivido y de la experiencia del sujeto.

Con estos datos queda el nuevo educando bien clasificado y dispuesto a ser integrado en el grupo que le corresponda.

b) **Clasificación de niños de nuevo ingreso con escolaridad previa, y**

c) **Clasificación del total de los alumnos.** En ambos casos ha de procederse de un modo semejante. Mediante pruebas adecuadas debe determinarse la capacidad mental y el grado de instrucción que, junto con la edad, proporcionarán al maestro o director los datos suficientes para una clasificación aceptable. En el primer caso, las pruebas han de ser iguales o semejantes a las utilizadas para el resto de los alumnos de la escuela, pues la finalidad de la clasificación es encontrar el puesto que le corresponde entre ellos, y para eso hemos de poder establecer comparaciones, sólo factible utilizando pruebas equivalentes. En ambos casos sería deseable la utilización de pruebas estandarizadas que permitieran comparar resultados entre todos los escolares españoles; desgraciadamente esto es aún sólo un desideratum en nuestro país. De uno u otro modo, el maestro, con pruebas sencillas que existen o que él mismo puede hacerse, determinará con la mayor exactitud posible para cada alumno:

Estado global de la instrucción (para esto es aconsejable una escala de instrucción).

La situación en cada una de las materias (especialmente en lenguaje y matemáticas).

El nivel mental y cuantas características psicológicas piense han de ser útiles para el agrupamiento posterior.

Estos datos son suficientes para realizar normalmente la clasificación.

Agrupamiento de los alumnos.—La clasificación previa proporciona un número de grupos según la edad. Otros, según la instrucción, etcétera; es decir, con un criterio obtenemos grupos, en general, no coincidentes con los que obtenemos utilizando otro, como factor clasificador. Ahora bien: con esos datos el maestro reagrupa a sus alumnos, coordinando todos los criterios clasificadores con los factores generales de la educación y las características especiales de su escuela. Este es el aspecto más pedagógico de la clasificación, ya que exige poner en práctica, no sólo la ciencia sino también la prudencia pedagógica.

En general, la agrupación se hará por cursos o grados, que cubrirán más o menos un año de edad cronológica cada uno. Esta agrupación básica por cursos debe tener la flexibilidad suficiente que permita, en determinados momentos, la formación de diversos grupos con fines concretos, especialmente para tareas de tipo práctico, por ejemplo, dibujo, trabajos manuales, instituciones complementarias.

En los Grupos Escolares con suficiente número de clases y maestros puede llevarse a cabo la agrupación básica preconizada, siguiendo estas normas generales (1):

1) Los alumnos con los conocimientos correspondientes a su edad y capacidad constituirán el curso o clase destinado para dicha edad.

2) Alumnos con buena inteligencia, pero retrasados en menos de dos años de escolaridad, quedarán agrupados en el curso correspondiente a su edad cronológica.

3) Cuando el retraso de estos alumnos sobrepase los dos años, serán asignados al curso inmediatamente inferior.

4) Aquellos con C. I. bajo y retraso escolar de dos años, permanecerán en el curso inmediatamente inferior.

5) Los escolares con conocimientos superiores a su edad y alto C. I. serán colocados en el curso correspondiente a los alumnos con co-

(1) Véase M. C. Andrés Muñoz: "Las medidas individuales y la agrupación escolar", Rev. Bordón, número 50.

nocimientos semejantes, siempre que la diferencia de edad no supere los dos años.

Para las escuelas completas de maestro único (2) el agrupamiento básico se hará formando cuatro grupos:

1.^{er} Grupo. Escolares de nuevo ingreso sin conocimientos previos.

2.^o grupo. Escolares con uno y dos años de escolaridad normal.

3.^{er} grupo. Alumnos con tres y cuatro años de escolaridad normal.

4.^o grupo. Alumnos en el último año de escolaridad.

Ahora bien: esta estructura básica puede romperse parcialmente agrupando a los escolares de diversa forma para actividades tales como: ejer-

(2) Denominación adoptada por el C.E.D.O.D.E.P.

cicios de cálculo y problemas, ejercicios de ortografía, lecturas colectivas, ejercicios de aplicación de conocimientos, etc. Asimismo pueden formarse grupos o equipos para la realización de proyectos en Conocimientos Sociales (verbigracia, recogida de datos y estudio de determinadas características de la localidad); en Ciencias (por ejemplo, formar colecciones de minerales, hojas, fósiles, construcción de terrarios y tantas otras cosas). Finalmente, los Trabajos Manuales y las llamadas Instituciones Complementarias pueden ser causa de nuevas agrupaciones.

En resumen, el número que se forme con los niños en la escuela de maestro único dependerá de las actividades a realizar, procurando que dicho número sea el más reducido posible dentro de una enseñanza eficiente (3).

(3) Conclusión aprobada por el grupo de trabajo para Organización Escolar del C. E. D. O. D. E. P.

Guiones de trabajo escolar

Maternales y párvulos

por AURORA MEDINA

ORGANIZACION PREVIA DEL TRABAJO

Todo trabajo previsto es de mayor eficacia por la *visión sintética y proyectiva* de las líneas generales.

El plan educativo de la escuela de párvulos no escapa a esta tesis, sino que se halla más estrechamente condicionado a ella por la índole peculiar del mismo.

Por tanto, toda Maestra de párvulos que se enfrente de nuevo, al comenzar el curso, con sus niños, nuevos todos o casi todos, deberá dedicar unos minutos a reflexionar sobre la *meta* que ha de alcanzar, sobre la *materia prima*—los niños, estos niños—que tiene en sus manos y sobre *el desarrollo de los medios* adecuados a tales fines.

En todo caso, el fin principal de la escuela de párvulos es fundamentalmente educativo, y sólo como corolario y recurso, instructivo: adquisición de hábitos de orden, de higiene, de dominio, hábitos de regularidad fisiológica, de lenguaje, observación y reflexión.

Toda esta temática, convenientemente programada y dispuesta, exigida primero en sus líneas sencillas y ascendiendo luego a lo más arduo, ha de constituir la urdimbre de la disciplina escolar, juntamente con la ordenación del juego o trabajo a las posibilidades psíquicas y motoras infantiles.

DISCIPLINA ESCOLAR.

Por eso, al tratar estas cuestiones, no podemos soslayar el gran problema que se le plantea a la Maestra nueva con sus parvulitos o a la más veterana, que ya ha logrado la disciplina externa, pero quiera llegar a la esencia misma de la disciplina, que es la flexibilidad de funciones al servicio de una voluntad superior.

El gran tema de la disciplina escolar, tan debatido, está resuelto entre los párvulos con dos cuestiones tan sencillas como las siguientes:

1.^a Poner al alcance de los niños una tarea que les sea adecuada.

2.^a Hacer que el ambiente exterior responda a la idea de una laboriosidad delicada, ordenada y constante.

La adecuación de la obra—trabajo o juego—que se proponga al niño se resuelve en función de su edad mediante la curva de predominio de juegos, que repetimos, y la libertad que se dé al pequeño para dirigirse a él, a la vez que la acción de la Maestra con respecto a los niños más inhibidos, para dedicarse a la tarea adecuada a su edad, estimulándoles a la realización.

Conviene explicar la diversa catego-

ría o especificación de tareas, que son más propias en las distintas edades infantiles, para no caer en la ausencia formativa y el aburrimiento que supone para un niño proponerle una cuestión fácil, inadecuada a su edad o tan difícil que no sepa cómo acometer la empresa, en cuyo caso se desanima y no pone el esfuerzo necesario de superación, que tanto educa.

ESPECIFICACIÓN DE JUEGOS O TAREAS ESCOLARES.

Existen tres grandes grupos de actividades a las que el niño puede dedicarse y cuyo predominio en una u otra edad debe conocer la Maestra con la misma exactitud con que conoce el nombre de sus pequeños:

a) *Juegos funcionales.*—Este tipo de juegos afirman al niño en el mundo que le rodea, ejercitan sus funciones motoras, porque con esta actividad pasa y repasa los mismos movimientos musculares, ejercita las conexiones nerviosas, reproduce sensaciones y percepciones, que le afirman en la adquisición de la idea y, en suma, le ponen en posesión del mundo exterior.

Sólo la tremenda actividad del niño pequeño, que repite hasta el límite, sin cansancio, la misma actividad, puede llevar a cabo con tanta perfección la inmensa tarea de posesión del mundo exterior.

En este capítulo están incluidos todos los juegos plásticos indefinidos de palpación y tratamiento de cualquier material:

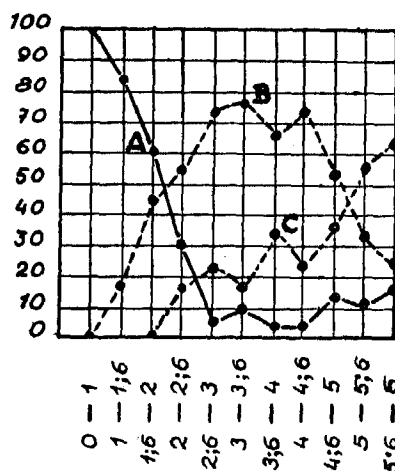
Chapotear en el agua, apretar los juguetes, tirarlos, romper papel, sonar cajas, subirse a las sillas, revolcarse en el suelo, arrastrarse, repetir palabras sin sentido—ecolalia—, musicales, pegar, arrastrar cosas, tirar de ellas, jugar con arena llevándola en cubos de un sitio a otro sin finalidad aparente.

La edad adecuada para este tipo de actividades es de uno a dos años, en cuyo tiempo el niño puede jugar sin cansancio ni necesidad de cambio (la misma actividad es en sí cambiante) durante una hora por lo menos.

No necesita juguetes específicos, sino más bien material plástico, el mismo que da la naturaleza o proporciona cualquier hogar. Son restos de papel, revistas, cajas, con un pequeño aditamento de algún cubo o pala—no absolutamente necesario—para los juegos de arena y algún animalito de goma que pueda apretar el niño y que flota en el agua, la cual conviene que maneje el pequeño directamente, aunque con el riesgo de mojarse, que no es malo, sobre todo en época de calor.

A partir de los tres años desciende la curva del juego funcional, manteniéndose en un pequeño límite que da paso a otro tipo de juego, para ascender levemente hacia los cinco años y medio a seis, caso verdaderamente asombroso.

b) *Juegos de ficción.*—El juego de ficción se desarrolla plenamente en la edad de nuestro párvulo escolar y está muy de acuerdo con su psicología. Hay una nebulosa todavía no definida entre el mundo de la realidad y el mundo imaginativo del niño, que, a base de combinaciones, de fragmentos reales y no reales, ha ido elaborando.



No se halla en él tan perfectamente definido como en nosotros el mundo animado del mundo inanimado; por eso son lógicas las interferencias; pero, además, se complace en la ficción.

No cree que la muñeca corre y el palo es un caballo, pero así repite situaciones del adulto a la vez que proyecta su animismo en las cosas, en una graduación muy notable.

Porque primero anima todo: las cosas, las personas, los fenómenos de la naturaleza, y poco a poco va eliminando las adherencias animistas comenzando por lo menos animado, para terminar por lo más desconocido. El animismo de los seres vivos es, naturalmente, más fuerte y prolongado que el de los objetos.

El último paso en el terreno de la ficción interfiere el ciclo maravilloso,

porque aquí son hadas, duendes y enanos los que se personifican y los que realizan las hazañas más inauditas, que luego han de vincularse al héroe, pero aquí pisamos ya terreno extraño a la escuela de párvulos.

El dominio de la ficción se levanta lentamente a partir de un año para tener su pleno dominio desde los dos hasta los cinco, y su máxima culminación de tres a cuatro años y medio.

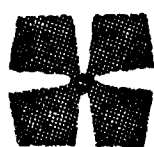
Algunos juguetes, pocos, bastan a este fin, porque lo maravilloso es que el juguete resta imaginación al niño y que el exceso de ellos hasta al pequeño, limitando, por el exceso de realidades, las posibilidades de ficción que el niño puede desarrollar. Creemos mucho más infelices de lo que en realidad son aquellos niños que no tienen juguetes, y no favorecemos nada el normal desarrollo infantil proporcionando al pequeño demasiada cantidad de ellos.

La calidad del juguete está en absoluto ausente de las posibilidades educativas. Los mejores son los de plástico lavables, goma o madera plastificada.

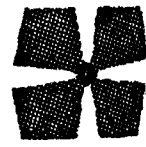
El esquema y nomenclatura del juego indica su índole claramente: dar de comer a los juguetes, marchar sobre un palo, que hace de caballo; interpretar papeles de mamá, de papá, de gato, de lobo, imitar el ruido de los vehículos, hacer de una silla un auto o un tren, jugar a las tiendas, etc.

c) *Juegos receptivos.*—En la misma línea que los juegos de ficción, y como complementándolos, se hallan los *juegos receptivos*: contemplar estampas y pedir explicaciones sobre las mismas, asomarse al balcón o la ventana, escuchar cuentos, canciones, realizar canciones mímicas, escucharlas, sombras chinescas, cine elemental, dibujos, etc.

El *guiñol*—también como juego receptivo—merece un capítulo aparte, por la cantidad de posibilidades educativas que ofrece. Su riqueza interna de fantasía y ficción, el modo peculiar de presentarse los muñecos, educa y divierte, recrea y estimula.



Religión



por JOSE MANUEL ESTEPA LLAURENS

Profesor de Teología Pastoral y Catequética en el Seminario Hispanoamericano de Madrid.

INTRODUCCION

El programa del curso 1958-1959.—Según las manifestaciones que nos han ido llegando desde diversas provincias, los guiones catequéticos del año pasado han sido, en su conjunto, elemento útil para el trabajo de preparación del Maestro.

Al comenzar, en octubre de 1958, explicábamos nuestro propósito: conseguir una catequesis que introdujera al niño no solamente en unos conocimientos

religiosos, sino en una vida religiosa en la Iglesia. Para esto hemos recurrido, siempre que nos pareció posible, a un contacto vivo con la realidad bíblica y litúrgica, y con la vida concreta de la familia y de la comunidad parroquial. Tomamos esta orientación no porque en ella vimos el medio de atraer la atención del niño y hacer más atractiva la enseñanza, sino por algo mucho más hondo, y es que la Sagrada Escritura, la Liturgia y la vida actual de la Iglesia son elementos vivos de la Catequesis y forman parte indispensable de su contenido.

El programa se destinaba, de manera fundamental, al segundo ciclo del periodo de enseñanza primaria, es decir, a los niños de ocho y nueve años. Repartimos la enseñanza catequética de manera que pudiera ser desarrollada en un programa de dos años. Pero, en previsión de la presencia de niños que, por diversas circunstancias de sus propios ambientes, no volvieran a disfrutar la posibilidad de una enseñanza religiosa, escolar o extraescolar, tuvimos la preocupación de que el programa de cada año contuviera una síntesis doctrinal y vital completa, que asegurara al niño, en lo que de nosotros dependiera, el crecimiento hacia una vida cristiana adulta.

En el curso 1958-1959 dimos la catequesis sobre el Credo y los Sacramentos del Bautismo, de la Penitencia y de la Eucaristía. Todo ello en un íntimo contacto con la vida de Jesucristo, Hijo y Enviado de Dios Padre.

¿Qué vamos a hacer este año?—Seguir la orientación tomada, en lo que, según la experiencia de quienes han trabajado seriamente este curso y nuestra propia experiencia, aquélla parezca acertada.

Presentar una síntesis catequética, en la cual se vuelvan a recoger los temas esenciales del año pasado desde otra perspectiva, y en que nos detengamos detalladamente en la Catequesis de temas nuevos.

Las ideas principales de la Catequesis cristiana, según la vemos nosotros ahora, mismo, y que forman como la gran armazón del programa de este año, son las siguientes:

I.—DIOS, QUE NOS MANIFIESTA SU GRAN AMOR:

La Creación, la elevación y la caída. El Pueblo de Dios.

Dios Salvador en Jesucristo. El Espíritu de Dios y la Santa Iglesia, que es Cristo entre nosotros. La filiación adoptiva. Los Sacramentos, vida y presencia de Cristo.

II.—EL HOMBRE CRISTIANO, QUE RESPONDE AL AMOR DE DIOS PADRE Y REDENTOR:

La respuesta de nuestra oración filial (el Padre nuestro...).

La respuesta de nuestras obras (el cumplimiento de la Ley de Dios y de la Ley de la Santa Madre Iglesia).

III.—LA VUELTA DEL SEÑOR O CONSUMACIÓN DE LA OBRA DE DIOS:

Las postrimerías del hombre y el fin del mundo.

Según este esquema, que rogamos sea leído atentamente, y en el cual se resalta la obra de Dios, autor principalísimo de la salvación del hombre, iremos trabajando este año. La primera parte nos ocupará, creemos, el primero y segundo trimestre. En el tercer trimestre desarrollaremos la respuesta del hombre a Dios y las postrimerías. Durante todo el año, sobre todo en el primer trimestre, nos apoyaremos mucho en la Sagrada Escritura. Algunos temas serán dedicados a figuras bíblicas. Nuestra finalidad será enseñar al niño, en dichas catequesis bíblicas, a través de un personaje concreto, la revelación de Dios y una actitud del hombre; no se puede pretender que niños de ocho y nueve años capten ya el sentido de una continuidad o de un devenir histórico.

Cada tema señalará los números correspondientes del Catecismo nacional. Tiene que ser el educador quien determine en cada momento la capacidad de sus alumnos en este aspecto. Nuestro punto de vista es que no tiene por qué empezarse el aprendizaje del Segundo Grado antes de los nueve años, aun con niños de aventajada escolaridad (me refiero al estudio de memoria). El Catecismo Segundo Grado puede así distribuirse entre los nueve y diez años (e incluso once).

Algunos Maestros nos han expresado una duda: ¿utilizamos bastante el Catecismo? Desearíamos recibir opiniones más numerosas sobre este problema, y que se refieran a la observación y experiencia del curso pasado. Téngase en cuenta, en todo caso, que en los guiones del pasado año, en que no se dió la catequesis de los Mandamientos—la parte de nuestro Catecismo nacional más amplia, proporcionalmente, en preguntas y respuestas—, ni algunos de los Sacramentos, hemos visto treinta y ocho números del Primer Grado y ciento tres del Segundo, sobre un total de ciento seis y de trescientos cuatro, respectivamente.

Finalmente, queremos hacer constar que, al publicar este programa detallado, nuestro propósito, como ya dijimos en el primer número de VIDA ESCOLAR, es proporcionar fraternalmente un instrumento de trabajo, pero que todo educador religioso, dentro de la escuela o fuera de ella, debe tener en cuenta las orientaciones de la autoridad diocesana correspondiente.

Tema 1.º PREPARANDO UN CURSO NUEVO.

Orientación: Situar el programa de Catequesis en el nuevo año escolar y en relación con las distintas asignaturas de la escuela.

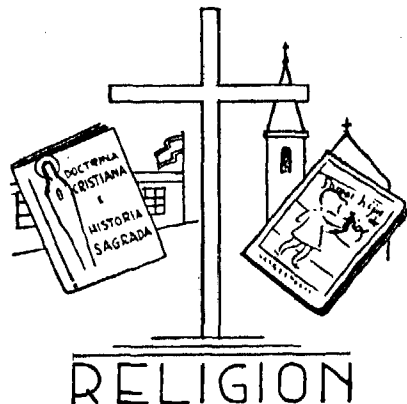
Renovar el sentido de la orientación cristiana.

Primera parte: Sería deseable que el primer contacto de los niños con el nuevo curso en la escuela cristiana se relacionara con la enseñanza catequética. Es decir, mantener una conversación con los alumnos, en tono familiar, acerca de las vacaciones pasadas.

Resaltar los sucesos y los aspectos de la vida local que hayan podido tener una influencia o un eco en la vida cristiana infantil. Hacer que los niños expresen puntos de vista—el de sus hogares—y que relaten experiencias.

Se les muestra el calendario escolar. Los días que vamos a pasar juntos y lo mucho interesante que vamos a aprender.

Se les presenta una distribución de materias en horario semanal. Se comenta y relaciona una asignatura con otra. Se puede confeccionar, a este fin, un cuadro mural. En el conjunto se destaca la "enseñanza religiosa".



A ser posible, cada niño tiene ya desde hoy su Catecismo y su cuaderno de catequesis. El niño escribe su nombre en su Catecismo y en su cuaderno de trabajo, y se explica la finalidad de este último. Para ello se muestran cuadernos del año pasado y trabajos catequéticos colectivos que se hubieran hecho en la escuela. Así los niños van entrando en la continuidad viva de la enseñanza desarrollada.

Segunda parte: En la Catequesis vamos a oír a Dios, que nos habla, pero también vamos a aprender a hablar con El. Vamos a hablar con El muy a menudo. Y para hablar con Dios nos vamos a servir con frecuencia de las oraciones más importantes que hay en el Catecismo. Cada uno abre su Catecismo y se leen pausadamente las "oraciones del cristiano" con que se inicia el Catecismo nacional. Limitarse a las oraciones; la profesión de fe la veremos en una próxima lección.

Se explican los principales momentos para el uso de estas oraciones. Qué es la oración de la noche y de la mañana. Cómo hacerla. Leer entonces en el Segundo Grado, páginas 64 y 65, las dos oraciones que propone el Catecismo nacional. La fidelidad a la oración.

Se insiste en la oración más importante para el cristiano y que nadie puede abandonar ni hacer por su cuenta: la Santa Misa del domingo.

Consideramos muy importante esta preparación a la Catequesis del curso. Bastantes niños, desgraciadamente, habrán vivido un ambiente familiar, durante el verano, olvidadizo de deberes cristianos fundamentales. Y es necesario crear en aquéllos, desde el principio, una personal relación con el Señor, definitivo Maestro de la vida religiosa del niño.

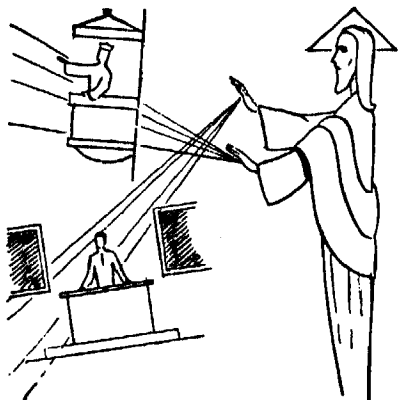
Esta exhortación inicial a la oración diaria y a la asistencia a la Misa debe hacerse en un tono afectuoso y afirmativo. Esto es, sin juzgar públicamente si han cumplido o no con estos deberes en las vacaciones pasadas. Y sin explicaciones ahora del primer mandamiento de la Iglesia.

Se termina, de pie, con la recitación lenta y pausada del Padre nuestro.

Esta segunda parte del tema puede constituir una lección distinta de la primera, según el tiempo de que se disponga.

Tema 2.º CUANDO DIOS HABLA.

Idea esencial: Dios nos habla. Dios nos habla, sobre todo, por medio de Jesucristo. La Iglesia nos enseña en nombre de Jesús lo que Dios ha dicho y ha hecho.



Orientación: Lo que importa es resaltar el hecho mismo: es Dios quien nos habla. Cómo y por medio de quién nos habla y cuál debe ser nuestra actitud ante Dios, que ha querido hablar a los hombres.

Desarrollo:

1.º Partir de la realidad más inmediata: el Maestro que está dirigiéndose a los niños y les dice y les explica lo que quiere enseñar. Los conoce por su nombre y les habla con confianza. Nos gusta mucho que nos hablen y nos conozcan por nuestro nombre y se preocupen de nosotros.

2.º Dios ha hablado a los hombres. Porque nos quiere, El ha bajado hasta nosotros y nos ha hablado.

3.º Si Dios no nos hubiera hablado no sabríamos todo lo que ya sabemos de El y lo que vamos a saber este año.

Es Dios mismo quien tiene que hablar para que le conozcamos. Dios se nos "revela" (no es necesario detenerse ahora con los pequeños en el término "Revelación").

4.º ¿Cómo habla Dios? Como quien habla a un amigo, a un hijo o a un hermano. Con confianza. Queriendo que nosotros también sepamos sus cosas, las cosas de la vida de Dios. Cuando queremos a una persona le contamos nuestras cosas y queremos que aprenda lo que sabemos.

5.º Antes de que Jesús viniera a la tierra Dios nos habló por medio de unos hombres: los patriarcas y los profetas. El les hablaba para que ellos contaran y enseñaran a todos los hombres lo dicho y hecho por Dios.

6.º Dios nos ha hablado, sobre todo, por Jesucristo, su Hijo. Nadie podía hablar de Dios Padre mejor que Jesús, que es el Hijo de Dios.

7.º Dios nos habla ahora por medio de la Iglesia. Desde que Jesucristo subió a los cielos es la Iglesia quien nos habla (los Apóstoles al principio; los Apóstoles de ahora—obispos y sacerdotes—nos hablan en nombre de Dios y de Jesús).

8.º ¿Qué tenemos que hacer? Escuchar a Dios. Con confianza. Con alegría. Con atención. Utilizar aquí, del libro del *Exodo*, cap. 3, vers. 1 al 6. Sobre todo el "Heme aquí" rápido de Moisés. Este texto bíblico ha podido ser también el punto de partida de la lección, pero evitando el centrar el tema sobre Moisés, figura bíblica que será objeto de una lección en este mismo trimestre.

Resumen: Por medio de preguntas recapitulativas.

Aplicación: Ahora Dios nos habla sobre todo en la Catequesis, por medio del Maestro catequista y del sacerdote. Por medio del sacerdote en la predicación en la iglesia. Nuestro respeto y atención. La prontitud.

Para el cuaderno:

Como título: "Dios nos habla".

Debajo:

"Dios apareció a Moisés y dijo: ¡Moisés! ¡Moisés!"

Este contestó: "¡Heme aquí, Señor!"

"Antes, Dios habló a nuestros padres por medio de los profetas. Ahora, Dios nos ha hablado por medio de Jesús, su Hijo" (carta de San Pablo a los hebreos, cap. 1).

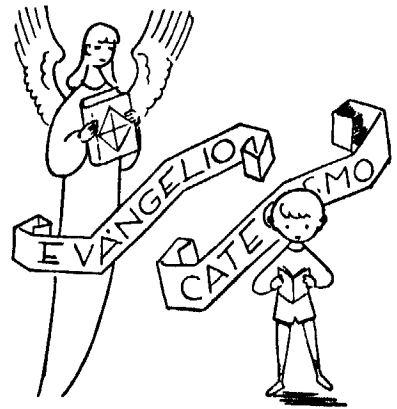
"Dijo Jesús a los Apóstoles: Id por todo el mundo, y haced que todos sean mis discípulos" (Evangélio de San Mateo, cap. 28, vers. 19).

"La Iglesia, como Jesús, nos habla en nombre de Dios."

Tema 3.º LA PALABRA DE DIOS: LA SANTA BIBLIA Y EL CATECISMO.

Idea esencial: Dar a conocer dónde encontraremos la palabra de Dios, que nos es enseñada por la Iglesia. Respeto y amor a los Libros santos.

Orientación doctrinal pedagógica: Esta lección está íntimamente relacionada con la anterior. Lo que Dios ha dicho y ha hecho, todo ello es Palabra de Dios, manifestación o revelación



divina en la historia sagrada de la humanidad. La Palabra de Dios, hecha carne últimamente en Jesucristo Nuestro Señor, ha sido recogida en la Sagrada Escritura, libro escrito bajo la inspiración divina, y en la Tradición. Nosotros entramos en conocimiento y contacto con la Palabra revelada de Dios (Biblia y Tradición) en la predicación de la Iglesia, a la cual ha sido confiado ese depósito.

La Santa Iglesia ha formulado, en sus líneas esenciales, para la enseñanza de iniciación cristiana, un resumen de la Revelación divina; es el "Catecismo de la doctrina cristiana". Función del catequista es encuadrar este formulario doctrinal en su contexto vivo: hechos y palabras de Dios recogidos en la Santa Biblia, presencia de Jesucristo continuada en su Iglesia a través del tiempo, celebración permanente de la Palabra de Dios en la Liturgia.

Material: Traer la Sagrada Escritura a la clase. Situarla, si es posible, sobre un atril, abierta en algún texto cuya lectura vaya a hacerse. Rodearla de la máxima dignidad exterior. Colocar a su lado el Catecismo nacional y un Misal. Si no se posee la Biblia, traer el Nuevo Testamento o los Santos Evangelios.

Desarrollo:

1.º Rememoración del tema anterior.

2.º ¿Dónde está lo que Dios ha dicho y la Iglesia nos enseña?

3.º La frase de San Pablo a unos cristianos: "Hermanos, guardad con cuidado todo lo que os hemos enseñado"

do, unas veces de viva voz, otras por escrito" (segunda carta a los tesalonicenses, cap. 2, v. 15).

4.º Hay escritos donde está la Palabra de Dios. Son libros escritos por inspiración de Dios. Nos dicen lo que Dios quiere que nos digan, sin que las personas que escribieron pudieran equivocarse. Esos libros son como la historia de todo lo que Dios nos quiere y ha hecho por nosotros.

5.º Se llaman "Biblia" o "Sagrada Escritura". La Biblia tiene dos partes: los libros escritos antes de Jesucristo (Antiguo Testamento) y los libros escritos que contienen la predicación de Jesucristo y de los Apóstoles (Nuevo Testamento). En la Biblia nosotros buscamos lo que Dios nos dice para nuestra salvación. No es un libro para aprender geografía u otra cosa humana.

6.º Es la Iglesia, como Jesús, quien nos enseña y nos explica y aclara la Palabra de Dios (la escrita y la no escrita).

7.º La Iglesia lee la Biblia con un gran respeto. Explicar en qué momentos. Relacionar con la lectura litúrgica: la incensación antes del canto del Evangelio, los besos al libro, la inclinación de cabeza. Es la Palabra de Dios.

8.º Muchas veces la Iglesia coge lo principal de la Palabra de Dios y lo pone en libros pequeños para que lo aprendamos y nos acordemos mejor: son los Catecismos de la Doctrina cristiana. Decir por qué se llama así. Coger los números correspondientes del Catecismo y leerlos con los niños.

9.º Dar gracias a Dios porque tenemos dónde saber lo que ha hecho y ha dicho por nosotros.

10. Hacer aplicaciones concretas al modo respetuoso de tratar los Libros santos y de escuchar lo que dicen.

Texto del Catecismo:

Niños de ocho años: Primer Grado, números 5 y 6.

Niños de nueve años: Segundo Grado, números 13 al 16.

Ejercicios:

En el cuaderno, como título: "La Iglesia nos enseña la Palabra de Dios". Y debajo, "La Santa Biblia es el Libro de la Palabra de Dios". (Dibujar un libro.)

"La Santa Biblia nos cuenta:

1) Lo que Dios dijo a los hombres antes de Jesucristo.

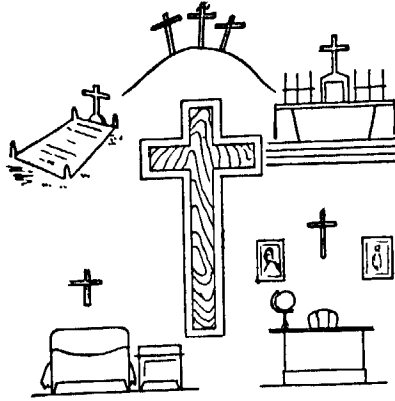
2) Lo que Jesús, Hijo de Dios, vino a decirnos."

"En el Catecismo, la Iglesia nos enseña lo principal que Dios ha dicho."

Frases que se puede encuadrar y adornar: "Jesús ha dicho: Bienaventurado el que escucha la Palabra de Dios y la vive" (Evangelio de San Lucas, cap. 11, vers. 28).

Nota.—Este tema puede dar lugar a dos lecciones. En ese caso, comenzar la segunda en el número ocho del desarrollo, esto es, cuando se habla del Catecismo. Puede completarse entonces esta lección con los ejercicios de aplicación propuestos más arriba, y termi-

nar con una lectura bíblica sobre la Palabra divina. Concretamente, con la parábola del Sembrador (San Marcos, cap. 4), pudiendo hacerse el resumen de la misma y copiarlo en el cuaderno según aparece en el Catecismo Segundo Grado, en la página 70.



Tema 4.º SOMOS CRISTIANOS.

Idea esencial: El cristiano es el discípulo de Cristo. Nuestra señal es la Santa Cruz y el resumen de nuestra fe, el Credo.

Desarrollo:

Primera parte:

1.º Conversar con los niños sobre lo que es un discípulo. En otro tiempo, los discípulos vivían con el Maestro. Los primeros discípulos de Jesucristo fueron los Apóstoles. Discípulos y mejores amigos. Llevar la misma vida que el Maestro. Creer lo que El dice y hacer lo que El hace.

2.º Leer el texto de San Mateo, capítulo 28, 19-20. Escribir en el encerado las palabras principales.

(El "Id y enseñad..." hay que entenderlo más profundamente. La traducción del texto griego sería: "Id y haced que sean mis discípulos...")

3.º Lo que quiere decir "cristiano". Utilizar las palabras de San Pedro (en su primera epístola, cap. 2, vers. 9), que reproducimos en los ejercicios de aplicación.

Segunda parte:

1.º Lo que es una señal para ser reconocidos. Ejemplos.

2.º Nuestra señal, la Santa Cruz. Explicar por qué y para qué (Catecismo Segundo Grado, núms. 7 y 8).

3.º Qué es signarse y santiguarse. Leer los números correspondientes del Catecismo y hacer alguna práctica para corregir posibles defectos en la manera de usar la señal de la cruz.

4.º Cómo nos ayuda el recuerdo del Señor en la cruz y cuándo conviene hacer la señal de la cruz (Catecismo Segundo Grado, núm. 12).

Tercera parte:

1.º ¿Tenemos alguna otra señal para que se conozca que somos cristianos? Sí. El Credo. Es el resumen o lo más importante de lo que creemos. El resu-

men de todo lo que la Iglesia nos enseña desde el tiempo de los Apóstoles. El Credo, como resume la enseñanza de los Apóstoles, se llama Símbolo de los Apóstoles.

(Téngase en cuenta que el Símbolo fué denominado "apostólico" desde un principio. Y, en efecto, resume la fe apostólica. Lo cual no quiere decir que fuera compuesto personalmente por los Apóstoles. La división nemotécnica en doce artículos y, sobre todo, la leyenda que atribuye un artículo a cada uno de los Apóstoles nace en la Edad Media.)

2.º Hacer la lectura pausada del Credo. Decir en qué momentos debemos recitarlo. Cómo es una manifestación o profesión de nuestra fe.

3.º Con los mayores se explican, sobre el texto, los números 17 al 19 del Segundo Grado.

Texto 'el Catecismo:

Para los de ocho años: Primer Grado, números 1 al 4.

Para los de nueve: Segundo Grado, números 1 al 12 y 17 al 19.

Para el cuaderno y para el encerado: El Maestro escoge entre estas frases, las que puedan resumir y concretar, junto a dibujos alusivos y a preguntas recapitulativas, el contenido del tema.

El texto de San Mateo, cap. 28, vers. 19-20. Se encuentra también en el Misal: Evangelio de la fiesta de la Santísima Trinidad.

"Dijo San Pedro a Jesús: "Señor, Tú tienes palabras de vida eterna. Nosotros sabemos que Tú eres el Santo de Dios" (Evangelio de San Juan, cap. 6, 68-69).

"Dice San Pedro a los cristianos: "Vosotros sois el Pueblo santo de Dios, escogidos para anunciar la bondad de Aquel que os ha llamado de la obscuridad del pecado a su admirable luz" (primera carta de San Pedro, cap. 2, ver. 9).

"Palabra de Jesús: "Si quieres ser mi discípulo, coge tu cruz y sígueme" (San Marcos, cap. 8, ver. 34-38).

Para los mayores: Escribir a dos columnas, separadas por el dibujo de una cruz, a un lado: "Por la señal de la Santa Cruz, / de nuestros enemigos, / líbranos, Señor, Dios nuestro." En el otro lado, la secreta de la Misa del 3 de mayo: Invención de la Santa Cruz.

Nota.—Es perfectamente posible hacer tres lecciones de media hora, si se dispone de tiempo, a partir de las distintas partes del tema anterior. En ese caso se cogen los textos bíblicos y las preguntas del Catecismo que puedan utilizarse en cada lección. Desde luego, si el tema es desarrollado en una sola lección, no exigir en ese día la memorización de todos los números señalados del Catecismo Segundo Grado.

Tema 5.º UN SOLO DIOS Y SEÑOR.

Idea esencial: Presentación viva de Dios, único Creador y Señor de todas las cosas.

Orientación esquemática: Esta lección debe ser como un resumen de los temas 2.º, 3.º, 4.º y 5.º del año pasado (VIDA ESCOLAR, octubre de 1958). La revisión puede hacerse incluso a partir de las actividades escolares preparadas entonces. Lo cual dará más vida e interés. Hay que tener en cuenta que vendrá extenderse más o menos tiempo en estas lecciones catequéticas sobre Dios, según lo que se

haya hecho en el curso anterior, y según sean o no los mismos niños nuestros actuales alumnos.

Utilizar ampliamente los textos bíblicos que se encuentran en dichos temas de octubre de 1958. Esforzarse en que la doctrina aprendida y memorizada sea materia de oración y de vida. Ordinariamente, en esta edad, la "prueba del relojero y del reloj" no va a ser lo que haga más firme y personal la fe de nuestros niños.

Texto del Catecismo:

Para los de ocho años: Primer Grado, números 7 y 10; repaso de números 8 y 9.

Para los de nueve años: Segundo Grado,

números 20 a 25; repaso de números 26 a 28 y 35 a 38.

Sagrada Escritura:

"Yo soy el Señor, vuestro Dios..." (libro del Levítico, cap. 11, 44).

Dice el Señor: "Yo soy Dios y no hay otro Dios, nadie es igual que Yo" (libro de Isaías, cap. 46, ver. 9).

"Jesús nos manda que llamemos a Dios: Padre nuestro..."

"Nadie queda escondido a los ojos de Dios y a Él tenemos que dar cuenta de lo que hacemos" (carta de San Pablo a los hebreos, cap. 4, ver. 13).

Nota.—A estos temas seguirá uno sobre la Santísima Trinidad o vida íntima de Dios, y otros varios sobre la Creación de los ángeles y de los hombres; sobre la elevación al orden sobrenatural y la caída de los primeros hombres.

Período elemental. (Primer curso.)

ARITMÉTICA.—Idea intuitiva del número.—Cosas: muchas, pocas, ¿cuántas?—Contar y medir. Contar hasta cinco, hasta diez.—Descontar.—Ejercicios sencillos o pequeños problemas.—Manejar bolas, semillas, chinás, cartoncillos, palillos... Representar los números.

Sobre las mesas habrá cajitas conteniendo cosas de fácil manejo y conocidas: bolas, cuentas... Los niños abrirán una de las cajas y cogerán cosas del contenido, que colocarán delante de sí mismos. Se compararán unos montoncitos con otros. Se averiguará dónde parece haber más y dónde menos. Hay tantos montones como niños. ¿Cuántas cosas tiene cada uno? ¿Cómo se puede saber eso? Y se van contando.—Yo, tres; yo, dos; yo, cuatro... ¿Cuál tiene más? ¿Cuántas tiene éste? ¿Cuántas menos que aquél? ¿Qué habrá que hacer para que cada uno tengáis tantas como Pepín? Unos tendrán que quitar, otros añadir. ¿Cuántas? Si Luis tiene tres y Pepín cinco, ¿qué tendrá que hacer Luis para tener tantas como Pepín?... ¿Y qué Pepín para tener tantas como Luis?

Adquirida, por ver, por manosear y manejar, por pensar e ir comprendiendo, la idea de los números hasta el cinco, procederemos a representarlos. Iremos fijando el uno y lo representaremos sobre la mesa con una bola, en el cuaderno con un punto *gordo*, con la cifra y con la palabra. Se ordena que coja cada uno dos palillos, tres... Y que los representen en el cuaderno con rayas, con la cifra correspondiente, con la palabra...

Todo ello en forma de juego, variando mucho, sin llegar nunca a la fatiga. Y jugando van adquiriendo la idea del número y el conocimiento hasta el nueve, al mismo tiempo que hablan dibujan y escriben y van logrando que la palabra se ajuste a la idea y que la mano se habitúe al manejo del lápiz y a obedecer a su propio pensamiento.

Luego se procederá sin los objetos: Representad en el cuaderno cuatro guitos. Y lo harán dibujando, y escribiendo la cifra y luego la palabra. Ahora escribid el cinco. Contad los botones que tenéis en el abrigo y escribid con la cifra y con letras el número de ellos. Escribid el número de hermanos que tenéis, vuestros años, las sillas que hay en el comedor de vuestra casa, las ventanitas de la clase.

Si quisierais tener cinco cerezas y sólo tuvierais tres, ¿cuántas os faltarían? Un niño tenía seis estampas y regaló dos a su hermana. ¿Cuántas le quedan?

Tomad cada uno este puñado de garbanzos y contadlos, a ver quién tiene más y quién menos. Ahora ponedlos, tú, en grupos de tres en tres; tú, de dos en dos... Y luego los representáis

por FLORENTINO RODRIGUEZ
Inspector de Enseñanza Primaria.

En la organización de una escuela figura el horario de trabajo, en el que se distribuye el tiempo entre las distintas materias y actividades. Suponiéndolo ya realizado, encontraremos que se destina a las Matemáticas una hora diaria y que los tipos de ejercicios serán, realizados por la mañana

• por la tarde:

- Estudio razonado y racional;
- Ejercicios de aplicación de reglas y principios;
- Cálculo mental y escrito;
- Resolución de problemas e interpretación y representación de los mismos mediante gráficos, dibujos y construcciones en papel, plastilina o arcilla, alambre, etc., cuidando de modo especial la exactitud del lenguaje.

La enumeración anterior no supone el orden en que los ejercicios han de realizarse. No se ha de olvidar que la base para la fecundidad del trabajo es interesar al niño, despertando su curiosidad para fijar su atención. Y que en esto tiene parte muy importante la sorpresa y el dar aspecto de juego al trabajo. Un problema sencillo es un buen punto de partida para llegar al principio que lo explica.

Atraer la atención del niño... No vale pedir atención. Hay que despertar y excitar la curiosidad, que por el camino de ésta viene aquélla. El gusto, la gracia, la sorpresa, el acertijo, la invención... Lo verdaderamente valioso y eficaz no es dar noticias, esto es, explicar, sino preguntar. Saber y acertar a preguntar, que es inquietar. Por esa vía aparece el deseo de conocer, y de inquirir y realizar.

Una lección no se explica: se hace. Se hace conversando; se hace, por parte del Maestro, preguntando, insinuando con la mirada, con la sonrisa, con el gesto, que ilustran la palabra. Cuando se acierta a preguntar... se encuentra la contestación, que, con un sentido crítico fino y otras preguntas y observaciones oportunas, se rectifica, se afina y aclara. Es decir, que al niño no se le enseña explicando; se le hace aprender por sí mismo, con su colaboración, con su esfuerzo, para lo que tiene gran importancia el placer de la conquista así como el sentido deportivo del record. El arte del Maestro consiste en mandar sin ordenar, sin imponer, logrando que el niño haga y trabaje, no porque se le obligue, sino porque sienta el deseo placentero de hacer, obedeciendo como si cada ejercicio lo determinara su propia iniciativa. Al niño no se le puede dar lo que se quiera (ni lo que quiera él, que no sabe lo que quiere), sino lo que se deba, lo que él pueda admitir. Por ello tiene gran importancia un horario de trabajo bien hecho en lo que se refiere al cuánto y al cuándo; es decir, en disponer el momento más apropiado para cada tipo de ejercicio y duración de éste, completado con el programa, que marcará el volumen de cada lección.

En la iniciación hemos de proponernos:

- Despertar la curiosidad del niño y procurar satisfacerla siempre;
- Crear una disciplina de trabajo y orden;
- Dar al alumno unas ideas, primero muy concretas, y poco a poco elevarnos a otras de relación y generalización.

Se ha de tener en cuenta:

- Comenzar por la intuición y la imitación para llegar al razonamiento.
- Poco a poco, a medida, que va apareciendo en el niño la capacidad de abstracción, ir dando más importancia al lenguaje hasta llegar a convertirlo en el verdadero instrumento de expresión.

Matemáticas

en el cuaderno con cifras, con letras y con dibujos, a ver quién lo hace mejor.

Coged cada uno un hilo de éstos. Así. En esta caja hay cuentas de vidrio. Vais cogiendo de una en una y las enfiláis hasta que cada uno tenga ocho.

Para saber cuántos niños hay aquí, ¿qué tenemos que hacer? ¿Y para saber cuántas ventanas tiene la clase? Fuisteis con mamá a la compra y la habéis visto comprar aceite. ¿Qué hizo el tendero para darle el aceite a mamá?... Las bolas se cuentan, la leche se mide... ¿Y la carne? Contar, pesar y medir. Para qué se cuenta, se mide y se pesa. Para saber cuánto es, sí. Seis bolas, dos litros, cinco kilos.

¿Cómo se mide lo largo de la clase? Mídela tú. ¿Cuánto? Nueve metros.

Contar, pesar y medir, todo es medir, porque se hace para saber cuánto hay. Si se mide leche salen litros. Es que la unidad es un litro. Si se pesa azúcar...

Metro, kilo, litro, peso..., son unidades. ¿Cuál es la unidad de largo, la de peso, la de niños, la de árboles?...

Si medimos algo salen metros, litros, unidades... Cinco pasos, ocho pesetas, siete pájaros... Sale cinco, tres, ocho... ¿Qué es lo que sale?... Y llegarán a comprender que lo que salen son números, que cuando se mide sale un número, etc.

El número se descompone. Dos es igual a uno más otro uno. Tres es igual a un uno más otro uno más otro uno. Los unos son las unidades.

Un número se puede descomponer en unidades, pero también de otras maneras. Por ejemplo, el número seis es igual a tres más tres, y a dos más dos más dos, y a cuatro más dos, y a cinco más uno... Pero dicho así resulta muy largo. Escribiendo cifras lo haremos de esta manera: $6 = 3 + 3$; $6 = 2 + 2 + 2$; $6 = 4 + 2$; $6 = 5 + 1$.

EJERCICIOS.—Escribid desde uno a nueve. Escribid de dos en dos desde uno a once. Escribid, empezando en el cinco, hasta doce. Empezando en el catorce, escribid hasta el seis. Contad hasta veinte, empezando en el nueve. Comenzando en el catorce, contad hasta cinco. Contad de dos en dos desde el seis al dieciocho. Contad de dos en dos desde doce hasta cuatro. Si un niño tenía cinco gúitos y le regalaron tres, ¿cuántos tendría después? Otro niño tenía seis bolas y luego perdió dos y ganó tres, ¿cuántas tendría después? Un niño tiene cuatro estampas y su hermana tiene tres más que él, ¿cuántas tiene su hermana y cuántas entre los dos?

GEOMETRÍA.—La línea recta y curva. Dibujar líneas.

Una raya es una línea. Estas rayas que yo trazo en la pizarra son líneas. Trazadlas vosotros. A ver quién encuentra líneas en la clase: en las paredes, en las ventanas, en el suelo, en las mesas... ¿Dónde más habrá líneas?...

En la calle, en vuestras casas, en los libros...

Pero las líneas no son todas iguales. Las hay como ésta que yo dibujo y como esta otra. Sí; derechas y torcidas. Las derechas son rectas; las otras, curvas. Trazad todos en vuestros cuadernos cinco líneas rectas y tres curvas.

Sí. Muy bien observado. Un bastón es una recta con un trozo curvo. Pero es una sola línea todo él. Cuando una línea tiene parte recta y parte curva se llama mixta.

EJERCICIOS.—Dibujar tres rectas, tres curvas y tres mixtas.

Segundo curso.

ARITMÉTICA.—Numeración hasta la centena. Contar y descontar experimentalmente. Contar y descontar de tantos en tantos. Doble y mitad; triple y tercio; cuádruple y cuarta parte. Metro, litro, kilogramo.

Escribamos todas las cifras que conocemos bien: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Ya no hay más cifras que valgan; pero hay otra que *no vale nada*. Sí; el cero. El cero no vale, pero hace valer.

Si al nueve agregamos una unidad serán..., y se escribe así: 10. El uno con el cero a la derecha ya no vale uno, sino diez, y el cero, nada. El cero no vale nada, pero hace valer al que está a su izquierda. El diez se llama decena. Este uno a la izquierda del cero vale una decena.

Si juntamos dos decenas serán 10 y 10..., y se escribe así: 20. Es decir, el uno con un cero, diez; el dos con un cero, veinte; el tres con un cero... ¿Y el cuatro?... Escribid hasta el nueve con un cero e iremos diciendo lo que valen.

Tenemos, pues, una decena o diez; tres decenas..., cinco decenas... ¿Cuánto vale esto? 40. ¿Y esto? 04. Sí, porque el cero a la derecha no vale, pero hace valer; y a la izquierda ni vale ni hace valer, por lo que lo mismo da que esté escrito que no.

Si a diez le añadimos una unidad será diez y uno, y se escribe así: 11; diez y uno, que le llamamos once. Agregando a once uno será diez y dos. Luego diez y tres. El uno con un cuatro a la derecha, diez y cuatro. ¿Cómo escribiremos diez y seis?

Once, una decena y una unidad; once más uno, doce, o diez y dos, que son una decena y dos unidades; en diez y cinco habrá... una decena y cinco unidades.

EJERCICIOS.—Escribid desde diez a veinte. Escribid veinticinco, treinta y ocho, etc.

Escribid seis decenas y tres unidades; tres decenas y ocho unidades; una decena y cuatro unidades; cinco decenas y nueve unidades...

Escribid: ochenta y dos; veintiocho; trece; cuarenta; sesenta y siete...

Escribid siete unidades y una decena; cero unidades y seis decenas; tres decenas y ninguna unidad; seis unidades y ninguna decena.

Comenzando en 26 y aumentando cada vez dos, escribid hasta seis decenas y seis unidades. Comenzando en 15 y aumentando de cinco en cinco, escribid hasta noventa y cinco. Comenzando en 39 y quitando de tres en tres, escribid hasta el seis.

¿Cuántas medias peras tiene una pera? Medio quiere decir mitad. ¿Cuántas mitades tiene una manzana? ¿Cuánto es la mitad de dos? ¿Y la de cuatro? ¿Y la de ocho?

Doble quiere decir dos veces. Si Luis tiene tres bolas y Juan el doble, ¿cuántas bolas tendrá Juan? Si un kilo de cerezas vale dos pesetas y otro de peras vale doble, ¿cuánto valdrá el kilo de peras?

¿Cuántos años tienes? ¿Cuántos tendrás cuando tengas el doble de los que ahora tienes?

Tú tienes ocho años. ¿Cuántos tendrás cuando tengas la mitad más de los que ahora tienes?

Tomad de estas judías. ¿Cuántas tienes tú?... Pues coge las necesarias para que tengas la mitad más de las que tienes ahora. Y tú, echa en la caja las que te sobren para que te quede la mitad de las que ahora tienes. Y tú, que tienes seis, divídelas en tres montones iguales a ver cuántas habrá en cada montón. Pues dos es la tercera parte de seis. Tú, que tienes cuatro, toma de la caja las necesarias para que tengas el triple de las que tienes ahora.

Fijar las ideas de doble y mitad o medio; triple y tercio o tercera parte.

EJERCICIOS.—Hallar la mitad de 6, 8, 12, 18.

Hallar el doble de 5, 7, 10, 4, 11.

Hallar el tercio de 9, 12, 6, 3, 15.

Hallar el triple de 2, 5, 7, 4, 1.

A un vendedor de uvas sólo le quedan cuatro kilos, que es la tercera parte de los que tenía. ¿Cuántos tenía?

Una niña tiene seis años y su hermano la mitad más. ¿Cuántos tiene su hermano?

Un recuperador acaba de comprar docena y media de huevos, que pone en una cestita que deja en el suelo para pagar los huevos acabados de comprar. Un perro se acercó cauteloso y metió el hocico en la cesta comenzando a comer huevos. Cuando el recuperador se dio cuenta pegó un latigazo al perro, que huyó aullando y relamiéndose. El hombre contó los huevos que le quedaban y se encontró con que el perro le había comido la tercera parte de la docena y media. ¿Cuántos huevos encontró sanos el recuperador?

GEOMETRÍA.—La línea. El ángulo.

Se trazan líneas rectas en distintas posiciones, para llegar a comprender la vertical, la horizontal y la inclinada. Se descubren estas líneas observando y se les dan los nombres. Se encuentran en la escuela todas ellas: en las esquinas, en los alféizares de las ventanas, en el suelo de las habitaciones, en el tejado. Se generaliza observando otras cosas. Se muestran la plomada y el nivel, que sirven para fijar la vertical y la horizontal, y se hacen comprobaciones. Se manejan prismas, cajas, ladrillos, y se llegará a comprender la exis-

tencia de las tres posiciones de la recta. Se dibujan por los niños en la pizarra y en sus cuadernos.

Asociando varias rectas se descubre la quebrada. Asociando dos solamente descubrimos el ángulo. Trazaremos rectas a voluntad, Ahora una vertical; ahora una horizontal... Ahora un ángulo.

Descubriremos que dos rectas pueden cortarse o no. Si se cortan vemos que forman ángulos. Si no se cortan se dice que son paralelas. Y descubriremos paralelas por observación en el suelo de la clase, en las ventanas, en los muebles..., en las rodadas de los carros, en los raíles del tranvía o del ferrocarril, si los han visto, en los hilos del teléfono, en los marcos de los cuadros...

La línea, ¿se puede medir? Es larga como un hilo, como un camino. Pero no es más que larga. Y se puede medir. Mediremos un hilo, una de las líneas que forman las uniones de las tablas del entarimado, lo que hay de un árbol a otro, que es también una línea, como se puede comprobar tendiendo un bramante entre ellos.

Dibujar una línea en las tres posiciones, escribiendo junto a ellas la palabra que corresponda para identificarla. Dibujar paralelas en cualquiera de las tres posiciones de la recta en el espacio.

Cuando dos líneas se juntan en un punto se forma un ángulo. Lados y vértice. Cuando los lados se separan poco el ángulo es agudo; cuando mucho, obtuso.

Cuando una recta cae sobre otra formando ángulos iguales estos ángulos se llaman rectos. Buscar ángulos rectos en las puertas y ventanas, en los cuadros, en los libros, en las mesas...

EJERCICIOS.—Dibujar ángulos de las tres clases, escribiendo al lado de cada uno el nombre que le corresponda.

Período de perfeccionamiento. (Primer curso.)

ARITMÉTICA.—La numeración de enteros y decimales.—La suma y la resta de enteros y decimales.—El complemento aritmético.—S. M. D.

Vamos a leer este número.

4270943825421939.

No hay que asustarse, pues la cosa es muy sencilla, como vais a ver. Hablando y haciendo, el número quedará preparado así:

4.270.943.825.421.939.

Queda dividido en grupos de tres cifras, menos el último de la izquierda. Y de izquierda a derecha son cuatro unidades, dos centenas, siete decenas y cero unidades; nueve centenas, cuatro decenas y tres unidades... Es decir, de derecha a izquierda, unidades, decenas y centenas; unidades, decenas y cente-

nas, y siempre igual. Y leído de izquierda a derecha, grupo por grupo, 4; 270; 943... Es decir, que son muy semejantes todos los grupos, y más lo serían si fuesen como éstos: 247, 247, 247... Si ahora tenemos en cuenta que donde hay un punto se lee millares, y donde hemos escrito en la parte inferior un uno son millones, donde hemos puesto un dos, billones, la cosa se ha aclarado completamente. Y entonces leeremos sin vacilar: "Cuatro mil doscientos setenta billones, novecientos cuarenta y tres mil...". ¿Entendido? Pues ahora leed a coro, pero de modo que se oiga una sola voz, para lo cual seguiréis el ritmo que yo marque, comenzando aquí: "Cuatro mil..." Ahora tú solo, desde aquí; ahora tú...

Por idéntico procedimiento, la numeración y escritura de los decimales y correlación entre ellos y los enteros.

Escribid ocho centésimas. Idem cuarenta y seis mil quince milésimas. Idem seis mil tres enteros y doscientas cinco millonésimas.

Si un número tiene nueve cifras y la primera de la izquierda representa decenas de billón, ¿qué representará la primera de la derecha?

Otro número tiene catorce cifras y la primera de la derecha representa diezmillonésimas. ¿Qué representará la primera de la izquierda?

Un número entero tiene dieciséis cifras. Dígase lo que representa la primera de la izquierda.

La primera cifra de la izquierda de un número representa decenas de millar de millón. Si se tiene once cifras, ¿será un entero o un decimal?

Repaso sistemático de la suma y la resta, siempre en forma dialogada y a base de ejercicios. La resta, términos. Propiedades del resto. Inducir que, si se aumentan o disminuyen el minuendo y el sustraendo en la misma cantidad, el resto no varía. Inducir por qué cuando una cifra del minuendo es menor que la correspondiente del sustraendo hay que agregar una del orden superior a la siguiente del sustraendo. Inducir la prueba de la resta.

Comparación de la suma y la resta para comprobar que son operaciones contrarias. El complemento aritmético.

¿Cuál es el complemento aritmético de 6, de 4, de 97, de 38, de 600?...

Se puede hacer lo mismo sumando que restando. Si restamos del nueve el cuatro tendremos de resto cinco. Pues esto mismo lo obtendremos sumando al minuendo el complemento aritmético de cuatro, que es seis, y sumado dará quince. Si ahora observamos que en el quince hay el minuendo, el sustraendo que no lo quitamos y el complemento aritmético del sustraendo, veremos que tenemos una decena más de lo que teníamos que tener. Quitamos la decena

de esa suma, y nos quedarán cinco, que es el verdadero resto.

Si la resta fuera $187 - 8 - 86 = \dots$ Podríamos indicar la operación así: $187 - (8 + 86) = 187 - 94$. Aplicando el complemento aritmético será: $187 + 6 = 193$. Y como hemos agregado un complemento a ciento tendremos en el resultado una centena de más, que suprimiremos, y nos queda el verdadero resultado, que es 93.

De idéntica manera se puede convertir la suma en resta, sin más que restar del primer sumando el complemento aritmético del segundo y añadir al resultado una unidad del orden de aquella a que se buscó el complemento aritmético del segundo sumando. Un ejemplo: sumar $95 + 75$, que es igual a 170. Por el complemento aritmético será $95 - 25 = 70$. Y agregando al resto una centena por haberse buscado a este orden el complemento, será la suma 170.

Aunque el complemento aritmético tiene aplicaciones especiales, por ahora nos contentamos con lo indicado. Lo verdaderamente interesante es que los niños vayan viendo y, poco a poco, comprendiendo las relaciones de las operaciones de cálculo entre sí y descubran la belleza que esas relaciones encierran, lo que contribuye a que se aficionen a las Matemáticas y con su esfuerzo, movidos por la curiosidad, se les hagan asequibles y les pierdan el miedo.

Sistema métrico decimal: Se repasará y enseñará completo, con muchos ejercicios y problemas, y reducción de unas a otras las medidas de peso, capacidad y volumen, aplicando el peso específico.

GEOMETRÍA.—Repaso y afirmación de los conceptos de punto, línea, superficie y cuerpo. Posiciones de la recta aislada. Asociaciones de rectas y curvas. Relación entre dos rectas. Perpendiculares, oblicuas y paralelas. La circunferencia. El ángulo y su medida.

Qué posiciones puede tener una recta en el espacio. Cómo se puede trazar una vertical en la seguridad de que lo es. La plomada. Alusión a la gravedad.

La horizontal. El nivel.

Rectas que se cortan. Condición para que dos rectas puedan cortarse. Rectas en el espacio y rectas en un plano.

Idea de recta y de segmento de recta. Rectas que pueden pasar por un punto. Intuir que hay muchas rectas que no se cortan y que tampoco son paralelas. Dos segmentos de recta representan dos rectas. Si dos segmentos de recta se juntan por uno de los extremos de cada una forman un ángulo. Pero dos rectas, ¿pueden formar un ángulo si coinciden en un punto?

Supongamos dos verticales a una tercera, todas en un mismo plano. Esas dos verticales, ¿serán paralelas entre sí? Supongamos que esas dos paralelas son dos esquinas de la misma casa y

Enseñanza elemental.—Primero y segundo ciclos.



CONVERSACION.—I.—(1)—He aquí la función primaria y

vital del lenguaje. Por qué Dios hizo sociable al hombre. Después de crearle dijo: "No es bueno que esté solo. Démosle una compañera". Y, para dialogar con ella, Adán o el hombre inventó el lenguaje. Que, además, fué su primer invento. En una metodología racional y realista del lenguaje es, pues, imprescindible reservar un puesto de honor a los ejercicios de conversación.

Finalidad de estos ejercicios.—La finalidad de estos ejercicios no es suministrar conocimientos —ésas son conversaciones de otro lugar—, sino cultivar el lenguaje. Hacer hablar al niño para que adquiera soltura en el diálogo, fluidez, naturalidad, cortesía, orden y lógica. Y de paso para corregir sus defectos de dicción o de acentuación, enriquecer su vocabulario y espolear su observación.

(II) Orientaciones metodológicas.

Temas de conversación.—Los primeros temas de conversación que el Maestro tiene que proponer

III) Ejercicios.

1.º Ejercicio oral, en que el Maestro da su feto y el alumno les pone predicados. Los niños deben decir lo que hace el gato, la cocinera, las estrellas, el pájaro, el perro, la Maestra...

2.º Este mismo ejercicio, para que los niños le hagan por escrito, se presenta así:

- El gato ... El pájaro ...
- La cocinera ... El perro ...
- Las estrellas ... La Maestra ...

3.º Dando predicados, que el niño les busque el sujeto en el ejercicio oral.

Que los niños digan quién construye las casas, lava en el arroyo, etc., cuyo ejercicio, para que el niño le haga por escrito, se presenta en la pizarra mural de este modo:

... construyen las casas. ... gruñe en el cortijo.

... lavan en el arroyo. ... me corta el pelo.
... dijo el arcángel desde ... señala las horas.
... el pulguito.

4.º Dando nombres, que el niño les ponga un calificativo, o al revés.

En ejercicio oral les preguntamos cómo es esencialmente la nieve, la miel, el carbón, Dios, la sangre, la torre...

En ejercicio escrito les pedimos que pongan un calificativo detrás de cada uno de estos nombres:

- La miel es ... Dios es ...
- El carbón ... La sangre ...
- La nieve ... La torre es ...

QUILIANO BLANCO.

Enseñanza elemental.—Primero y segundo ciclos.



ELOCUCION.—I) Los defectos de elocución.—Cualquier momento de la fauna escolar es oportuno para corregir los defectos de elocución que se adviertan, teniendo en cuenta que tales defectos no consisten solamente en pronunciar incorrectamente las palabras, sino también en hacer mal uso de ellas al expresar los conceptos.

II) Orientaciones metodológicas.

En general, los ejercicios seridos de elocución del primer ciclo serán a base de palabras sueltas, pues se trata de corregir defectos de pronunciación de letras o sílabas. En el ciclo segundo se insistirá en las ejercicios del primero para remarcar aquella labor, pero se ampliarán

los ejercicios para comenzar. El Maestro va tomando, de dos en dos, objetos que tiene sobre la mesa: el Diccionario y un libro cualquiera; la pluma caligráfica y un bolígrafo; el reloj y una regla; una cuartilla y un cuaderno; una pizarra manual y un cuadro... Pide a los niños el nombre de cada objeto mostrado y pregunta cuál de ellos vale más, es más caro; dejando a su derecha éstos y a su izquierda los más baratos. El ejercicio—el juego—puede seguir, volviendo a tomar de dos en dos los objetos caros, o los baratos, y comparándolos de nuevo.

III) Ejercicios.

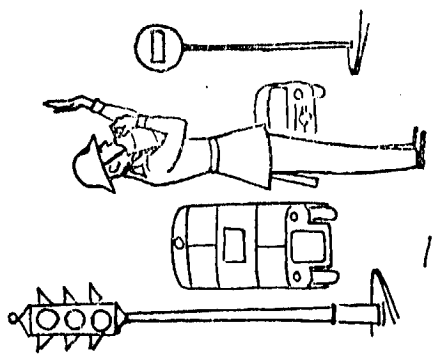
A) Ejemplo para el primer ciclo.—Es un ejercicio para comenzar. El Maestro va tomando, de dos en dos, objetos que tiene sobre la mesa: el Diccionario y un libro cualquiera; la pluma caligráfica y un bolígrafo; el reloj y una regla; una cuartilla y un cuaderno; una pizarra manual y un cuadro... Pide a los niños el nombre de cada objeto mostrado y pregunta cuál de ellos vale más, es más caro; dejando a su derecha éstos y a su izquierda los más baratos. El ejercicio—el juego—puede seguir, volviendo a tomar de dos en dos los objetos caros, o los baratos, y comparándolos de nuevo.

B) Ejemplo para el segundo ciclo.—Se pone ante los niños una regadera que ellos observarán atentamente para describirla luego; ornamentada, claro está. El Maestro procurará intervenir lo menos posible, pero seguirá vigilante el hilo de la descripción, pronto a la orientación que se ha presentado necesaria... El ejercicio va saliendo así:

La regadera es una vasija de hojalata, como un bote muy grande... Está abierta por su parte superior... Lleva en un costado un asa y en el de enfrente un tubo hueco. Este tubo comunica con el interior del recipiente y remata en otro ensanchado donde se han hecho muchos agujeritos para que salga el agua que se echa dentro. Este objeto lo usan los jardineros para regar las plantas y por eso se llama regadera...

QUILIANO BLANCO.

Perfeccionamiento.—Primero y segundo ciclos.



- I) Lenguaje. Clases de lenguaje.
- (a) Mimico.—Expresión por el movimiento.
- (b) Gráfico.—Expresión en un espacio m...

diente copia más o menos fiel de la realidad (pintura, escultura) y median...

- (c) Fónico.—Expresión en el tiempo mediante sonidos (música, lenguaje articulado).

II) Orientaciones metodológicas.

El hombre es un ser que vive en sociedad. Necesidad de los hombres de comunicarse entre sí. Hagamos ver a los niños que ellos no viven solos en la casa, en la calle, en la escuela. Que ellos piensan, sienten y quieren, y que esta vida interior que poseen han de transmitirle a los demás como una necesidad imperiosa de su propia existencia.

Gracias al lenguaje es posible esto. Gracias al lenguaje podrá un niño comunicar a los demás sus estados de conciencia. Y de esta comunicación podrá enterarse los demás gracias al lenguaje. Por el lenguaje comunicamos y por el lenguaje nos enteramos.

El lenguaje es un conjunto de signos. Cada...

el Maestro, añadiendo palabras que expresen conceptos de abstracción, de cualidad, de fenómeno. Ej.: "Compré ... en el mercado", "Me agrada mucho este ... paisaje", "Estoy ... a mis padres que ... en Madrid".

Lenguaje y pensamiento.—Combinando según convenga, formad tres frases con las palabras siguientes: "pez", "olas", "automóvil", "anzuelo", "carretera", "árbol", "agricultor", "tierra", "Ejemplo: "El pez, fuertemente enganchado en el anzuelo, se debatía entre las olas".

Vocabulario.—Escritura por el Maestro de palabras incorrectas, que los niños habrán de leer y de escribir en su justa forma.

Formación y perfeccionamiento del estilo.—Escribid, leed y comentad: "Como las hojas, al correr de los años unas caen y otras nuevas brotan, así las palabras" (Horacio).

IV) Bibliografía. FIGUEROA, F. DE.: La lucha por la expresión. Madrid, 1947.

GARCÍA DE DIEGO, V.: Lecciones de lingüística española. Madrid, 1951.

MARAGALL: Elogios. Colección Austral. Buenos Aires, 1945.

Invencción.—Completad frases propuestas por el Maestro.

III) Ejercicios.

Conversación.—Un niño expone un sucedido. Los demás preguntan. Diálogo dirigido por el Maestro.

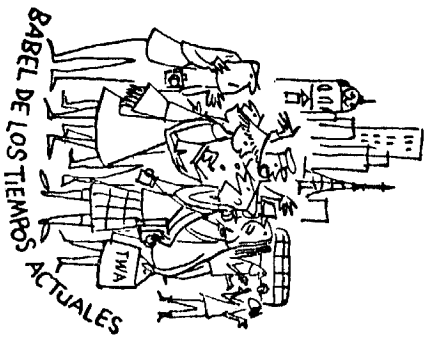
ción, a medida que fuéramos al orden de las abstracciones o al de las revisiones, esto es, a la expresión de juicios más o menos complejos. Entonces se le hará ver que no hay más remedio que acudir a la "palabra". A la "hablada" o a la "escrita", pero a la "palabra".

Luego. Que la "palabra", por el hecho de expresarse, de representar a "algo", es un "signo". Y que, como signo que es, ofrece dos aspectos: el "fondo", es decir, lo que significa, y la "forma", esto es, la manera que tenemos, bien por el sonido, bien por la escritura, de exponer lo que significa. Hágase que los niños piensen en objetos determinados, y que los expresen verbal y gráficamente. La doble cara—fondo y forma—de la palabra quedará así bien aclarado. Como igualmente su doble expresión, de "palabra hablada" y "palabra escrita".

Insistiremos en que esta doble expresión alcanza siempre la propiedad y corrección que corresponde.

II) Idioma o lengua. Clases de lenguas. Orientaciones metodológicas.

El niño sabe ya lo que es lenguaje (Fig. VIII-1). Sabe que el "lenguaje" comprende todos los procedimientos mímicos, gráficos y fónicos de que se vale el hombre para exponer su vida interior. La lengua o idioma es uno de estos procedimientos, una especial realización del lenguaje referida a una comunidad humana. Por el hecho de ser hombres poseemos la facultad del lenguaje. Por el hecho de haber nacido y vivido en España poseemos una manera particular del lenguaje: la lengua española. Se hablan muchas lenguas: más de tres mil. Esta fragmentación dificulta las relaciones humanas. Los hombres intentan poner remedio a estas barreras aprendiendo otras idiomas, traduciendo obras extranjeras o inventando una lengua que sirva para todos, por ejemplo, el "esperanto". Nótese la variedad de estas soluciones. ¿Cómo se ha llegado a esta diversidad lingüística? Unas lenguas suceden a otras. Lentamente una lengua puede desaparecer, y lentamente otras lenguas nacen de ella. Así el "latín" y el "español".



BABEL DE LOS TIEMPOS ACTUALES

Nuestro idioma es apto para expresar toda la amplia y honda extensión del pensamiento humano.

Por supuesto que este "orientación" es para "trabajar" ante un texto escogido de antemano, escrito en la pizarra por el Maestro, con la copia consiguiente por los niños.

III) Ejercicios.

Conversación.—Si hay posibilidad, escribanse y léanse por el Maestro frases en cualquier idioma extranjero y compárense con sus correspondientes españolas.

LENGUA ESPAÑOLA

Perfeccionamiento.—Primero y segundo ciclos.



- I) Lenguaje. Clases de lenguaje.
- (a) Mimico.—Expresión por el movimiento.
- (b) Gráfico.—Expresión en un espacio m...

diente copia más o menos fiel de la realidad (pintura, escultura) y median...

- (c) Fónico.—Expresión en el tiempo mediante sonidos (música, lenguaje articulado).

II) Orientaciones metodológicas.

El hombre es un ser que vive en sociedad. Necesidad de los hombres de comunicarse entre sí. Hagamos ver a los niños que ellos no viven solos en la casa, en la calle, en la escuela. Que ellos piensan, sienten y quieren, y que esta vida interior que poseen han de transmitirle a los demás como una necesidad imperiosa de su propia existencia.

Gracias al lenguaje es posible esto. Gracias al lenguaje podrá un niño comunicar a los demás sus estados de conciencia. Y de esta comunicación podrá enterarse los demás gracias al lenguaje. Por el lenguaje comunicamos y por el lenguaje nos enteramos.

El lenguaje es un conjunto de signos. Cada...

II) Idioma o lengua. Clases de lenguas. Orientaciones metodológicas.

El niño sabe ya lo que es lenguaje (Fig. VIII-1). Sabe que el "lenguaje" comprende todos los procedimientos mímicos, gráficos y fónicos de que se vale el hombre para exponer su vida interior. La lengua o idioma es uno de estos procedimientos, una especial realización del lenguaje referida a una comunidad humana. Por el hecho de ser hombres poseemos la facultad del lenguaje. Por el hecho de haber nacido y vivido en España poseemos una manera particular del lenguaje: la lengua española. Se hablan muchas lenguas: más de tres mil. Esta fragmentación dificulta las relaciones humanas. Los hombres intentan poner remedio a estas barreras aprendiendo otras idiomas, traduciendo obras extranjeras o inventando una lengua que sirva para todos, por ejemplo, el "esperanto". Nótese la variedad de estas soluciones. ¿Cómo se ha llegado a esta diversidad lingüística? Unas lenguas suceden a otras. Lentamente una lengua puede desaparecer, y lentamente otras lenguas nacen de ella. Así el "latín" y el "español".

IV) Bibliografía. ALARCOS, F.: Fonetología española. Madrid, 1950. ALONSO, A.: Castellano, español, idioma nacional. Buenos Aires, 1943. CRIADO DE VAL, M.: Fisiología del idioma español. Madrid, 1958. GILI Y GAY, S.: Fonetica general. Madrid, 1950. NAVARRO TORRES, T.: Manual de pronunciación española. Madrid, 1950.

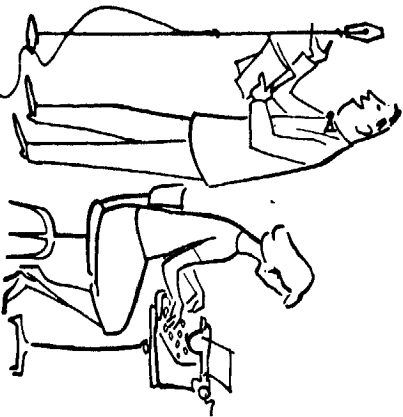
Arturo Medina.

oración más eufónica y de más calidad expresiva. Ordenad según el sentido lógico estas versos de Rosalía de Castro: "En su cárcel de espines y rosas / cantan y juegan mis pobres niños".

Entonación.—Leed de forma enunciativa, interrogativa y exclamativa: "Se ha incendiado el teatro", o similares.

Formación y perfeccionamiento del estilo.—Escribid, leed y comentad: "¿Por qué a un escritor de la Edad Media ya le parecía el castellano como "el sonido claro y enfático de la trompeta"?"

Perfeccionamiento.—Primer y segundo ciclos.



1) La palabra.—La palabra es el signo más perfecto para expresar gráfica y fonéticamente la vida interior del hombre.—La palabra

hablada y la palabra escrita.—El respeto a la palabra.

II) Orientaciones metodológicas.

Prendemos que el niño sepa de la utilidad de la "palabra" y adquiera su noción. La noción más simple, clara.

El niño conoce ya lo que es "signo" (ficha 1) y el valor de expresión que todo signo posee. Que se de cuenta ahora de que la "palabra" es también un "signo". Un signo muy superior a cualquiera otro de los que el hombre puede emplear para expresarse.

Podríamos intentar haciendo que el niño piense, por ejemplo, en un animal doméstico cualquiera ("gato", "galina", "perro"...). Sin utilizar palabra alguna, el niño nos "dirá" con gestos o con sonidos imitativos, cual ha sido el animal en que pensó. Fácilmente en estos ejemplos podemos averiguar el animal objeto de su pensamiento. Pero si lo que pedimos es que su pensamiento otro objeto diferente ("ventana", "arbo", "río", etc.), las dificultades aumentarán, y aumentarán hasta la imposibilidad de la expe-

signo tiene una forma y posee un fondo, un significado. Una bandera o media asta quiere decir duelo; la palabra "gato" escrita y hablada con notas previas, quiere decir un animal manso de especies características; un redondo que blanco sobre un círculo rojo quiere decir, en el código de la circulación, dirección prohibida, etc. Todo esto es lenguaje. Como lo es también el lenguaje de los mudos, los toques de corneta, los señales de humo de los indios de América, el dibujo, la música, el sonido articulado, la escritura.

Hay, por tanto, muchas clases de lenguaje. Pero no todos pueden expresarse, con la precisión y corrección que se requiere, con la amplitud y completitud de nuestra vida interior. Las construcciones del rostro indicarán dolor o dolor, pero nunca conseguirán decirnos los motivos que produjeron esos sentimientos.

Es necesario acudir al lenguaje articulado, a la palabra y a su representación gráfica, a la escritura.

Leemos al niño a la conclusión de que el lenguaje articulado es la más alta y más perfecta expresión del espíritu humano.

III) Ejercicios.

Conversación.—Un accidente en la carrera. Una escena en el mercado. Necesidad, por consiguiente, de la comunicación.

Inventiva.—Consigase que distintos pensamientos ("segar el trigo", "ir por agua", etc.) sean expresados ampliamente por las tres clases de lenguaje indicados.

Escritura.—Ante un grabado, que expliquen y escriban lo que ven.

Formación y perfeccionamiento del estilo.—Escríbanse, leed y comentad: "El idioma es un coral que nos lleva hasta lejanas tierras" (proverbio árabe).

IV) Bibliografía.

- BALLY, CH.: *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, 1930.
- PAI, M. A.: *La maravillosa historia del lenguaje*. Madrid, 1935.
- VENDREY, J.: *El lenguaje*. Barcelona, 1943.
- Libros de lecturas para niños.
- DEKAMIN, J.: *Por qué cantan los pájaros*. Barcelona, 1947.
- FAUDET, E.: *El arte de leer*. Madrid, 1913.
- ARTURO MEDINA.

los siguientes gentilicios: "estadounidenses", "franceses", "italianos".

Lenguaje y pensamiento.—Con los verbos "usar", "educar", "comunicar", "conquistar", "criar", "aplicar", "griegos", "portugueses", "españoles", "griegos", "portugueses".

Vocabulario.—Formad todos los posibles derivados con los sufijos gentilicios -es, -ano, -ense.

Formación y perfeccionamiento del estilo.—Escríbid, leed y comentad: "... la lengua fué como pañera del Imperio, y de tal manera lo siguió que justamente comenzaron, crecieron y florecieron, y después justamente fué la caída de ambos" (Nehru).

Redacción.—La Iglesia y el latín.

IV) Bibliografía.

KRETSCHMER: *Las lenguas y los pueblos indoeuropeos*. Madrid, 1924 (Véase ficha VIII-1).

ARTURO MEDINA.

Unas lenguas se hablan en la actualidad ("fronco", "alemán"...). Otras hace ya mucho tiempo que dejaron de hablarse ("sancroto", "latín"...). A equidistancia se las llaman "vivas". A éstas, "muertas".

Las lenguas se agrupan por familias, teniendo en cuenta su procedencia de un tronco común. El "español" pertenece a la rama "latina" del tronco "indoeuropeo".

III) Ejercicios.

Conversación.—Pasaje bíblico de la Torre de Babel.—Dificultades de un viaje a Francia y ciudades de otro a Méjico.—Caída del Imperio romano y fragmentación del latín.

Inserción.—Ante un mapa universal dirán y escribirán los idiomas más importantes del mundo.

Construcción de frases en las que intervengan

Las lenguas se hablan en la actualidad ("fronco", "alemán"...). Otras hace ya mucho tiempo que dejaron de hablarse ("sancroto", "latín"...). A equidistancia se las llaman "vivas". A éstas, "muertas".

Las lenguas se agrupan por familias, teniendo en cuenta su procedencia de un tronco común. El "español" pertenece a la rama "latina" del tronco "indoeuropeo".

III) Ejercicios.

Conversación.—Pasaje bíblico de la Torre de Babel.—Dificultades de un viaje a Francia y ciudades de otro a Méjico.—Caída del Imperio romano y fragmentación del latín.

Inserción.—Ante un mapa universal dirán y escribirán los idiomas más importantes del mundo.

Construcción de frases en las que intervengan

Unas lenguas se hablan en la actualidad ("fronco", "alemán"...). Otras hace ya mucho tiempo que dejaron de hablarse ("sancroto", "latín"...). A equidistancia se las llaman "vivas". A éstas, "muertas".

Las lenguas se agrupan por familias, teniendo en cuenta su procedencia de un tronco común. El "español" pertenece a la rama "latina" del tronco "indoeuropeo".

III) Ejercicios.

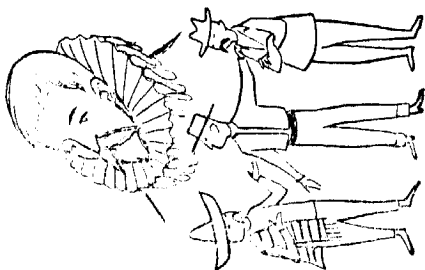
Conversación.—Un accidente en la carrera. Una escena en el mercado. Necesidad, por consiguiente, de la comunicación.

Inventiva.—Consigase que distintos pensamientos ("segar el trigo", "ir por agua", etc.) sean expresados ampliamente por las tres clases de lenguaje indicados.

Escritura.—Ante un grabado, que expliquen y escriban lo que ven.

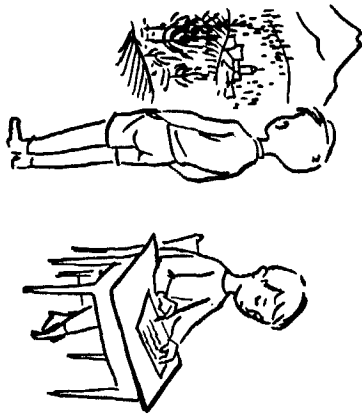
IV) Bibliografía.

- BALLY, CH.: *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, 1930.
- PAI, M. A.: *La maravillosa historia del lenguaje*. Madrid, 1935.
- VENDREY, J.: *El lenguaje*. Barcelona, 1943.
- Libros de lecturas para niños.
- DEKAMIN, J.: *Por qué cantan los pájaros*. Barcelona, 1947.
- FAUDET, E.: *El arte de leer*. Madrid, 1913.
- ARTURO MEDINA.



La palabra es el signo más perfecto para expresar gráfica y fonéticamente la vida interior del hombre.—La palabra

LENGUA ESPAÑOLA Perfeccionamiento.—Primer y segundo ciclos.



I) La observación y la descripción.

En el niño, en el hombre, interesa saber cómo son las cosas y luego poseer la gracia de saber

decir cómo son las cosas. Esto es, primeramente ver y conocer; después, exponer. O lo que es semejante, y ya en el campo de lo formal educativo, primeramente observar, y luego describir y definir.

Observar es examinar atentamente. Describir es dar a conocer lo más perfectamente posible aquello que se ha observado. Ambos poderes, de observación y de descripción no siempre se poseen. Encuentrar, amparar y hacer que no se pierdan en el niño sus innatas dotes de observación, y despertar, formar y desarrollar la facultad de describir son misiones que corresponden plenamente instructoras en la Escuela. Difíciles misiones, sin duda, pero no por ello menos imprescindibles y arduas.

Bacon de Verulamio llamó a la observación "una especie de sagacidad, de oficio caudero". O, lo que es lo mismo, vigilante atención para estar siempre presente ante aquello que se nos muestra. Y no estídicamente, sino en actitud interrogante, de expectación, para percibir las causas y relaciones con las que está determinado el objeto de la observación.

ARTURO MEDINA.

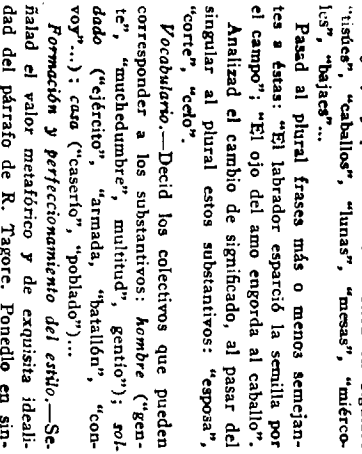
En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...

Díganse algunas de las excepciones de sustantivos que carecen de singular "Baleares", "tjje-ras", "dosis"...
Formación y perfeccionamiento del estilo.—Haced las variaciones de número que se puedan, comentando los cambios en el siguiente pasaje de Azorín Castilla:

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...

Díganse algunas de las excepciones de sustantivos que carecen de singular "Baleares", "tjje-ras", "dosis"...
Formación y perfeccionamiento del estilo.—Haced las variaciones de número que se puedan, comentando los cambios en el siguiente pasaje de Azorín Castilla:

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...



IV) Bibliografía.

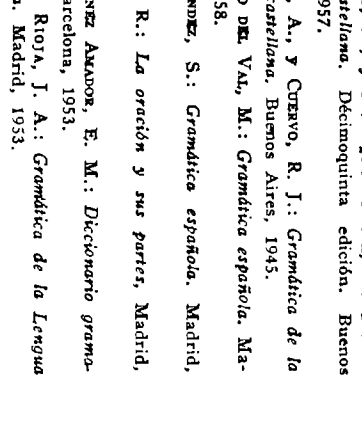
En el niño, en el hombre, interesa saber cómo son las cosas y luego poseer la gracia de saber

ARTURO MEDINA.

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...

Díganse algunas de las excepciones de sustantivos que carecen de singular "Baleares", "tjje-ras", "dosis"...
Formación y perfeccionamiento del estilo.—Haced las variaciones de número que se puedan, comentando los cambios en el siguiente pasaje de Azorín Castilla:

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...



I) Literatura española.

En el niño, en el hombre, interesa saber cómo son las cosas y luego poseer la gracia de saber

ARTURO MEDINA.

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...

Díganse algunas de las excepciones de sustantivos que carecen de singular "Baleares", "tjje-ras", "dosis"...
Formación y perfeccionamiento del estilo.—Haced las variaciones de número que se puedan, comentando los cambios en el siguiente pasaje de Azorín Castilla:

En las márgenes del río hay un obraje de paños y unas tenerías. A la salida del pueblo —por la puerta vieja— se desciende hasta el río; en esa cuesta están las tenerías. Entre las tenerías se ve una casita medio caída, medio arruinada; vive en ese chamizno una buena vieja que todas las mañanas sale con un jarrillo desbocado y lo trae lleno de vino para la comida...

que la casa fuera muy alta, de kilómetros de alta. ¿Serían paralelas las esquinas? ¿Por qué?

Si aquí, en la pizarra, señalo un punto fijo, y un poco separado del primero, otro, pero no fijo, que pueda girar alrededor del primero, sin salirse de la pizarra y siempre a la misma distancia del fijo, ¿qué resultará?... Sí, una circunferencia. Si la trazamos con el compás comprenderemos mejor lo del punto fijo y el móvil. Líneas que se consideran en la circunferencia. El radio y el diámetro. Si trazo dos diámetros perpendiculares entre sí la circunferencia queda dividida en ... partes iguales, que se llaman ... Y son rectos. Los arcos comprendidos también tienen nombre, que sabéis.

Si trazo dos o varias circunferencias concéntricas, y dos diámetros de la mayor dividen a todas las circunferencias en cuadrantes. Los ángulos son todos iguales, pero los cuadrantes, no. Evidénciese. Y llévese la cuestión hasta la división de la circunferencia en grados y aplíquese a la medida de los ángulos. Los ángulos formados por radios o diámetros se llaman ángulos en el centro y su medida es la del arco que abrazan sus lados. El semicírculo graduado.

EJERCICIOS.—¿Cuánto mide un cuadrante y, por consecuencia, un ángulo recto? Si divido trazando los radios, la circunferencia en ocho partes, cuánto mide un ángulo en el centro?

grande o pequeña, iluminada u obscura, cuadrada o de otra forma (redonda, triangular, etc.; sin esta terminología, claro está).

En esta etapa, para ayudar a los niños a determinar aspectos generales, tarea nada fácil para ellos al comienzo, se acudirá a comparaciones en su casa, la iglesia, un teatro, etc. De este modo reciben un refuerzo indirecto las percepciones relativas a la escuela.

3.^a Análisis de aspectos parciales. a) El piso (liso, áspero, plano—o llano—, o desigual, de madera o de baldosas, etc.); b) El techo (alto o bajo, liso o con agujeros, blanco o de color, etc.); c) Las paredes laterales (su número, color, lisura, etc.); d) Las ventanas (número, tamaño—grandes o pequeñas—, forma: si son iguales o desiguales, o iguales por parejas contiguas u opuestas, etc.); e) La o las puertas (tamaño, forma, etc.); f) Decorado, etc.

4.^a No buscando una definición, sino un resumen verbal aproximado, el Maestro procurará que los niños formulen en una frase, construida en colaboración, el resultado de la "lección". Podría ser análoga a ésta: *La escuela es grande, cuadrada, clara y alegre.* (Después de formada, los niños escriben la frase, dictada por el Maestro.)

Conocimientos sociales

por JUAN DEL RIC

OBSERVACIONES METODOLÓGICAS.

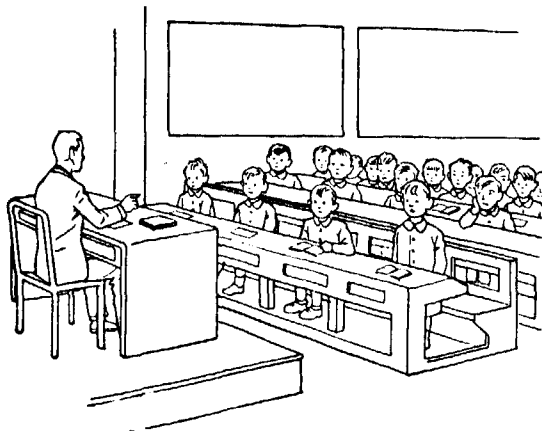
Las que se deducen de los Cuestionarios Nacionales, y que, por ello, han de ser muy tenidas en cuenta, son las siguientes:

1.^a El desarrollo de esta clase de conocimientos, introductorios a la Geografía y a la Historia, adoptará la forma de "conversaciones" con los niños, no de "lecciones" propiamente dichas.

2.^a No obstante, es necesaria la preparación de cada una de estas intervenciones, tanto más cuanto que, por su carácter intermedio entre la charla y la lección, precisan de una delimitación previa de objetivos y fronteras, sin la cual todo sería vacilación, repeticiones y vaguedades.

3.^a Cada una de estas "intervenciones" o "actividades" tendrá, según los Cuestionarios, un carácter de "prudente globalización". Ello significa que, si bien se admite su fisonomía globalizada, quiere evitarse el riesgo de divagar de unas a otras nociones, estableciendo entre ellas relaciones artificiosas, lo que originaba, cuando los "centros" estaban de moda, desarrollos monstruosos, tanto por su extensión como por su falta de coherencia interna. (El que ahora no se hable siquiera de la "globalización" es también recusable.)

4.^a Concederemos la debida importancia a las indicaciones metodológicas en cada "asignación", aunque sin descuidar en modo alguno las alusiones al contenido que sirve de entramado a aquélla. Pero huiéremos de las ficticias "lecciones-modelo".



Primer curso. (Seis a siete años.)

ASUNTO: *La sala de clase.*

Objetivo.—Conseguir que los niños, mediante "observación personal sugerida", analicen las principales características de la escuela a que asisten, o

del aula que frecuentan, según se trate de escuelas rurales o urbanas.

Desarrollo.—Se sujetará a las siguientes etapas: 1.^a Entrada en el tema; 2.^a Ojeada de conjunto (impresión global); 3.^a Análisis de las principales características; 4.^a Síntesis final.

1.^a Mediante preguntas, el Maestro llevará a los niños a que comparen, sin ningún detalle, su casa con la escuela. Idem sobre si se encuentran bien o mal en la escuela (independientemente de lo

que se relacione con el estudio, las tareas, etc., es decir, fijándose solamente en el "ambiente físico" del aula).

2.^a Siempre en diálogo animado, de modo que se anime a los perezosos para que manifiesten sus puntos de vista, el Maestro hará notar si el aula es

Segundo curso. (Siete a ocho años.)

ASUNTO: *El pueblo en la comarca.*

Objetivos.—Individualizar al pueblo en relación con los límites para destacar su fisonomía propia, al par que sus relaciones con ellos.

Material.—Un mapa o croquis del partido judicial. (Este croquis es indispensable en toda escuela para la iniciación geográfica y debe hacerlo el propio Maestro.)

Desarrollo.—Establecemos las siguientes etapas: 1.^a Introducción aperceptiva mediante alusión a los pueblos comarcanos que conocen los niños o de los que han oído hablar; 2.^a Profundización oral de las noticias que tienen acerca de cada uno de ellos; 3.^a Fijación y ampliación, si procede, de las noticias anteriores y de las relaciones existentes entre el pueblo de que se trate y los límites, utilizando el croquis; 4.^a Resumen final.

1.^a Siempre acudiendo a preguntas que provoquen el diálogo, el Maestro hace que los niños le digan los nombres de los pueblos próximos. Uno o más niños habrá estado alguna vez en alguno de ellos; se les pregunta por su impresión general. Se alude a las relaciones poco cordiales que existen con algunos (para aprovechar la ocasión de combatir esos odios locales, tan inconscientes como vivos casi siempre).

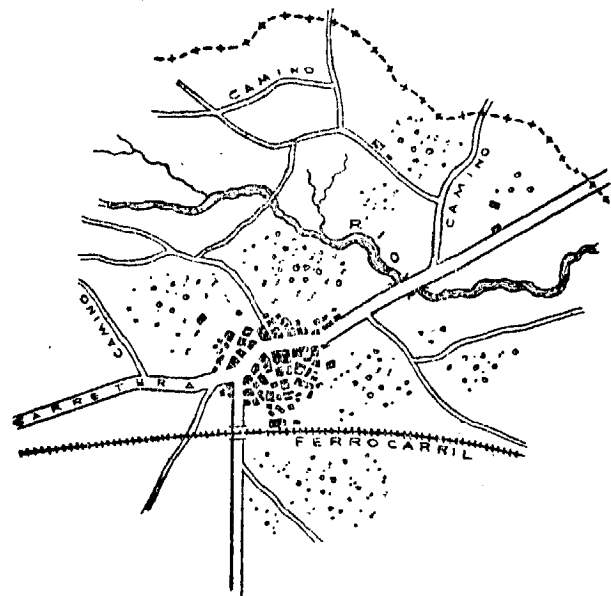
2.^a Sobre cada uno de los pueblos se entablará un diálogo con los niños que puede comprender el análisis de los siguientes factores: a) Distancia a nuestro pueblo (en leguas, si todavía se emplea esta medida antigua; pero traduciéndola en kilómetros siempre); b) Características generales de cada localidad aludida (es grande o pequeña, agrícola o industrial, tiene o no río que pasa por ella o sus alrededores; está en la montaña o en la llanura, sus habi-

tantes son afables o retraídos, fiestas principales, ferias, etc., etc.); c) Clase y estado de los caminos que unen a

d) Nombre que reciben los naturales de esos pueblos.

3.ª En esta etapa podemos adoptar dos procedimientos didácticos: o bien "fijamos" sobre el croquis o mapa las naciones tratadas en la etapa anterior, o bien intensificamos algunas noticias respecto de cada pueblo y al par vamos determinando su emplazamiento en el croquis. Lo que importa es dar concreción a la fase meramente oral utilizando la representación gráfica. (Claro es que, si los niños manejan torpemente aún los croquis, hay que detenerse en enseñarles e interpretarlos.)

4.ª Análogamente a lo hecho en el curso anterior, pero con mayor exigencia, se construyen tres o cuatro frases-resumen. Finalmente, los niños copian el croquis.



nuestro pueblo con cada uno de los comercios; servicios de comunicaciones: tren, coches de línea, tranvías, etc.);

extendiendo los brazos. Al Este, se le llama "levante" porque cada mañana el Sol sale—se levanta—en esa dirección.

2. Todos sitúan la región levantina en los mapas. Los alumnos ven que comprende un conjunto de tierras orientadas hacia el Este, hacia el Mediterráneo. En el mapa político se comprueba que se trata de las provincias de Castellón de la Plana, Valencia, Alicante y Murcia.

Montañas y llanuras.

3. Fijate en el mapa físico. Ves que el interior de esta región está formado por montañas, ¿Cómo se llaman? Corresponden unas al Sistema Ibérico y otras a las Montañas Béticas. Pero estas montañas no llegan al mar. Entre ellas y el mar hay unas llanuras.

El trabajo de los ríos.

4. Estas llanuras las han ido formando los ríos, al depositar en las tranquilas aguas del Mediterráneo la tierra y las piedras arrancadas a las montañas, ganando así terreno al mar. Hace muchos miles de años el mar llegaba, pues, hasta el pie de las montañas. El Golfo de Valencia hacía, por tanto, un entrante mucho mayor que ahora. El Maestro comienza a dibujar el croquis en la pizarra (fig. 1). Los chicos lo copian en sus cuadernos.

¿Qué ríos son éstos?: Mijares, Turia, Júcar y Segura, con su afluente el Sagonera.

5. Por eso las costas de la región levantina son bajas y arenosas. ¿Qué nombre se da a esta clase de costa? En ellas hay estanques, como el Mar Menor y la Albufera de Valencia. ¿En qué provincia se encuentra el Mar Menor? El Maestro recuerda a los alumnos que el Mediterráneo es un mar casi sin corrientes ni mareas. Por eso la tierra y las piedras arrastradas por la corriente de estos ríos pueden depositarse tranquilamente en su desembocadura y formar playas. En cambio, el Cantábrico es un mar con tempestades y con fuertes corrientes, que limpian de arena las costas del Norte de España, permitiendo que las rías conserven su profundidad.

Estas tierras arrastradas por los ríos han formado, además, en estas llanuras un suelo fértil, es decir, apropiado para los cultivos.

e) RESUMEN DE LA LECCIÓN:

La región levantina está situada en el borde oriental de la Meseta. Comprende las provincias de Castellón, Valencia, Alicante y Murcia. Está formada por montañas, en el interior, y por una llanura costera cuya anchura varía de unos lugares a otros.

f) EJERCICIOS Y ACTIVIDADES:

1. Escribe en tu cuaderno los nombres de tres lugares, que pueden ser ciudades, pue-

Geografía

por PEDRO PLANS

Profesor de Geografía en el Colegio "Gaztelueta" (Vizcaya).

Nota.—En la sección de Geografía del número de junio-julio, página 29, donde dice: "En la Meseta Norte, las aguas de lluvia y los ríos han desgastado fácilmente las blandas", debe decir: "En la Meseta Norte, las aguas de lluvia y los ríos han desgastado fácilmente las blandas arcillas y han formado unos cerros planos por arriba, llamados páramos.

"La Meseta Sur es más variada: al Este está la llanura de La Mancha y al Oeste el territorio de Extremadura, que es una llanura suavemente ondulada. Entre los ríos Tajo y Guadiana se encuentran los Montes de Toledo."

En la página 30, donde dice: "En Madrid vive más de la población de la Meseta Sur", debe decir: "En Madrid vive más de la mitad de la población de la Meseta Sur."

EL LEVANTE DE ESPAÑA

a) MATERIAL DEL MAESTRO:

- Mapa mural físico de la Península Ibérica.
- Tizas de colores.

b) MATERIAL DE LOS ALUMNOS:

- Mapas "España Física", "España Política" y regional del atlas.
- Cuadernos y lápices de colores.

c) OBJETIVO DE LA LECCIÓN:

Iniciar a los alumnos en el conocimiento de la región levantina, cerciorándose de que dicha región está formada por montañas en el interior y por llanuras junto al mar.

d) DESARROLLO DE LA LECCIÓN.

La región levantina está situada en el borde oriental de la Meseta.

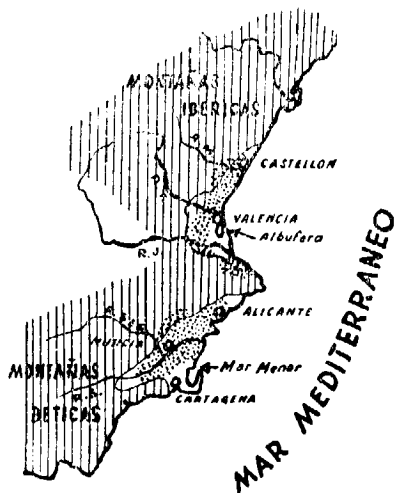


Fig. 1

	MONTAÑAS
	LLANURAS
	HUERTAS MAS IMPORTANTES

1. Presentación del tema.

El Maestro explica que a la región que se va a estudiar se le llama "Levantina", palabra que viene de "levante", que significa Este. El Maestro llama a un alumno y hace que se oriente

blas, montañas, caseríos, etc., situados al Este del lugar en que vivas.

2. Aprende de memoria: "Los ríos del Levante de España son el Mijares, Turia, Júcar y Segura, con su afluente el Sanjónera."

3. Si te fijas en un mapa físico de España verás que una de las mayores anchuras de las llanuras levantinas se encuentra en la provincia de Valencia, a lo largo del río Turia. Mediante una tira de papel halla sobre la escala gráfica la anchura en kilómetros de esta llanura en el lugar indicado.

LA LUCHA CONTRA LA SEQUEDAD DEL VERANO: LAS HUERTAS

a) MATERIAL DEL MAESTRO:

- Mapa mural físico de España.
- Fotografías de barracas valencianas.
- Fotografías del palmeral de Elche.
- Tizas de colores.

b) MATERIAL DE LOS ALUMNOS:

El mismo que el de la lección anterior.

c) OBJETIVO DE LA LECCIÓN:

Hacer que los chicos adquieran una idea de cómo son las huertas levantinas, hecho de Geografía humana que da personalidad a esta región.

d) DESARROLLO DE LA LECCIÓN.

La sequedad del verano.

1. Presentación del tema.

¿Sabrías señalar en el mapa los ríos de Levante? Suelen tener un lecho muy grande, pero casi siempre llevan muy poca agua. El río no es más que un hilillo que corre entre pedruscos y guijarros. El lecho constituye el lugar preferido por las lavanderas para secar la ropa al sol. Los ríos de Levante llevan tan poca agua porque en esta región llueve poco. El verano es la estación más seca del año, debido a que soplan entonces vientos muy secos procedentes de África.

2. Las plantas no disponen de agua cuando más lo necesitan. Los hombres se ven obligados a regar sus campos con el agua de los ríos y de pozos. A estos campos que se riegan se les llama en España *huertas*. En ellas no se desperdicia ni un palmo de tierra, y el agua, del que dependen la vida de centenares de miles de personas, constituye el mayor tesoro.

La Huerta de Valencia es la más extensa y la más rica.

3. El Maestro sitúa en el croquis las principales huertas (fig. 1). La Huerta de Valencia se extiende a lo largo de más de 100 km. al pie de las Montañas Ibéricas. El agua para regar se saca de los ríos Turia y Júcar.

4. El Maestro hace ver a los alumnos sobre el mapa que estos dos ríos penetran profundamente en el interior de las Montañas Ibéricas más lluviosas. Las lluvias de fin de

primavera en estas montañas y el agua que resulta al fundirse las nieves en alturas que alcanzan los 2.000 m. permiten que se puedan regar durante el verano los campos sin interrupción. La riqueza de la Huerta es tan grande que viven 600 personas en cada kilómetro cuadrado. Se cultivan naranjos y limoneros, hortalizas (cebollas, pimientos, tomates, etcétera) y arroz en la Albufera. Los campos de naranjos, rodeados de altos muros, son los que proporcionan más dinero a sus propietarios.

5. Los habitantes de la Huerta valenciana viven en pueblos grandes. Todos localizan algunos de estos pueblos en el mapa regional.

Observación y comentario de fotografías de barracas valencianas (Ediciones "Únique" y "Durá", Valencia). Antes la gente construía en la Huerta estas pequeñas casas blancas, llamadas "barracas". Sus muros, hechos de barro, están siempre cuidadosamente blanqueados con cal. El techo es de cañas. El Maestro dibuja en la pizarra una barraca (fig. 2). Los alumnos copian el dibujo en sus cuadernos.



Fig. 2

6. Valencia (515.000 habitantes), a orillas del Turia, es la tercera ciudad de España. En su importante puerto se embarcan, en grandes cajas de madera, las naranjas que España vende a otros países.

Las otras huertas.

7. Al Norte de la Huerta de Valencia se encuentra la Huerta de Castellón o "Plana" de Castellón, regada por el río Mijares. La ciudad de Castellón, capital de provincia, tiene 53.000 habitantes.

8. En el centro de la Huerta de Alicante se encuentra esta bella capital de provincia, de más de 100.000 ha-

bitantes. En la "Huerta de Elche" hay un extenso bosque de 115.000 palmeras. Los alumnos ven las fotografías del palmeral de Elche (fotos Ediciones "Darvi", Zaragoza) y todos localizan esta Huerta en el mapa regional del atlas. Estas palmeras producen al año abundante cosecha de dátiles. Entre las palmeras crecen granados, algodonereros y otras plantas. Las copas de algunas palmeras se atan con cuerdas, con el fin de que a las palmas de dentro no les dé el sol y queden amarillas. Estas palmas amarillas se venden a miles en toda España para la fiesta del Domingo de Ramos.

9. La "Huerta de Murcia", regada por el Segura, es de gran riqueza. La ciudad de Murcia, capital de provincia, tiene 220.000 habitantes.

En la costa murciana se encuentra la importante ciudad de Cartagena (115.000 habitantes), que es uno de los principales puertos de la Marina de guerra española y lugar de construcción de buques.

e) RESUMEN DE LA LECCIÓN.

En la región levantina los veranos son muy secos. Por eso los hombres han aprendido desde muy antiguo a regar sus campos con el agua de los ríos. A estas llanuras que se riegan las llamamos huertas. La de Valencia es la mayor de todas. Se extiende alrededor de esta ciudad. Otras huertas levantinas importantes son las de Castellón, Alicante y Murcia. Su principal riqueza son los naranjos y las hortalizas. Todas ellas están muy pobladas.

f) EJERCICIOS Y ACTIVIDADES.

1. Ya sabes que en la región levantina llueve muy poco, pero cuando llueve caen en poco rato grandes aguaceros. Entonces los ríos se desbordan y tienen lugar inundaciones que causan verdaderas catástrofes. Murcia, por ejemplo, ha tenido que sufrir en varias épocas las inundaciones del Segura. Pregunta a alguna persona que te lo pueda decir el año en que tuvo lugar una terrible inundación del Turia en Valencia, y anótalo en tu cuaderno.

2. Si te dices un paseo por la Huerta de Valencia verás que las acequias o canales que sirven para llevar a los campos el agua de los ríos están revestidas de cemento. Explica por qué.



Historia



Por M.^a RAQUEL PAYA IBARS

Catedrático de Escuela del Magisterio.

INTRODUCCION

Los "guiones de trabajo" de este segundo curso de VIDA ESCOLAR pretenden ser una continuación y complemento de los del curso anterior, de tal manera que no se podrá trabajar sin aquéllos.

Seguiremos el programa detallado que se insertó en cada número de VIDA

ESCOLAR del curso 58-59 y nos detendremos en algunos aspectos forzosamente limitados por el espacio asignado.

En la *Pequeña Historia de Inglaterra* (1) Chesterton pretende hacer historia popular no sólo porque se dirige al pueblo, a la mayoría de hombres que han de tener una cultura primaria, sino también porque pretende buscar a este mismo hombre-masa a través de los tiempos como "hacedor" de la Historia.

Nosotros buscaremos al pueblo, al hombre gris, a la masa, como "hacedores" de la Historia, con el fin de despertar en cada uno de los Maestros y en cada uno de los discípulos el sentido de responsabilidad, de ser ellos también "hacedores" de la historia presente y orientadores de la futura.

Los hombres de las épocas de plenitud se han sentido responsables "ante Dios y ante la Historia". Los hombres de las épocas de crisis han filosofado sobre la Historia, pero no se han sentido autores de la misma; se estiman juzgadores de ella, pero no posibles objetos de juicio. Juzgadores acres, duros, "justicieros" del momento presente que no han visto con perspectiva, que no han podido elevarse ni distanciarse para ver.

Hay algunos hombres de esta generación que saludan emocionados con un cántico agradecido a la aurora de los nuevos tiempos—como San Francisco podía saludar al hermano Sol—, pero son muchos los que se enfrentan con la Historia, tanto para enseñarla como para aprenderla, con el alma, seca a la esperanza—sin pensar, como Chesterton, que "toda esperanza nace de una gran desesperanza"—, y sólo se enfrentan con el huesudo esqueleto de datos, fechas, nombres, acontecimientos que, o no interesan, o interesan por lo que tienen de fantásticos para saclar la imaginación infantil o adolescente.

Entremos en la enseñanza de la Historia para el curso 58-60, saliendo de la "gran desesperanza", con el alma esperanzada hacia un mundo mejor, un mañana mejor y una escuela mejor. Sin esta "actitud" vale más que no se enseñe Historia.

ALGUNAS IDEAS PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Se deben tener presentes las *indicaciones previas* que se insertan en el número 1.º de VIDA ESCOLAR, así como las *normas didácticas* que preceden a los Cuestionarios Nacionales de Historia.

Conviene prevenir, sobre todo, a los maestros noveles: es muy frecuente que, cuando se utiliza el método progresivo, empezando por los primeros pobladores, se llegue pocas veces a los tiempos actuales.

Póngase especial empeño en dar *ponderadamente* los conocimientos históricos, de tal manera que, al finalizar cada enseñanza y los ciclos, dentro de los distintos grados y períodos, se hayan recorrido todas las etapas con la atención proporcional que requieran. Y, en caso de dar preferencia a algunos, busquemos destacar los tiempos próximos. Cabe siempre encontrar la pervivencia o el paralelismo con otras épocas, pero nada justifica el desconocimiento de los dos siglos anteriores al nuestro.

(1) Traducido por ALFONSO REYES. Selecciones Aírn, España. Imp, Gráficas Halar. Sin fecha.

ESQUEMA. PROGRAMÁTICO.

Si nos fijamos en los Cuestionarios Nacionales, el contenido histórico se distribuye de acuerdo con el siguiente esquema:

a) *Enseñanza elemental*, segundo ciclo (ocho a diez años). Comprende dos cursos de estudio:

1.º Pueblos primitivos.—Reyes Católicos.

2.º Carlos V.—Tiempos actuales.

Estos vendrían a ser los cursos 3.º y 4.º en una enseñanza lineal por cursos.

b) *Período de perfeccionamiento* (diez a doce años). Dos cursos:

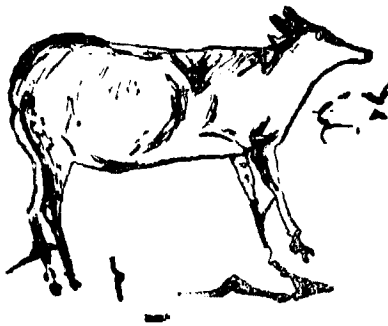
1.º Pueblos primitivos.—Fin Reconquista.

2.º Reyes Católicos.—Tiempos actuales.



Son los cursos 5.º y 6.º en una denominación lineal y tienen un paralelismo que destaca su carácter cíclico con los del apartado anterior a), sin otra distinción que la mayor amplitud dada a los tiempos antiguos y el desplazamiento del tema sobre los Reyes Católicos hacia el segundo curso, en contra de

nuestra indicación previa de dar mayor extensión a los tiempos modernos y actuales en la enseñanza primaria de la Historia.



c) *Período de perfeccionamiento* (doce a quince años). Tres cursos.

El ciclo se rompe aparentemente, ya que la Historia se divide en tercios, uno para cada curso, pero en todo este tiempo se sigue el camino que en dos cursos han hecho los dos ciclos anteriores, forzándoles a esta división no conceptos científicos de la disciplina ni psicológicos del educando, sino el enmarque temporal.

Por estas razones no vamos a repetir los temas tres veces. Incluiremos la información documental única y daremos normas y ejercicios distintos para los ciclos y cursos correspondientes, bien entendido que seguimos intentando completar los guiones dados para el curso 58-59 con el fin de dar una orientación unitaria a la didáctica de esta disciplina.

Procuraremos poner nuestro punto de mira principal en el período de perfeccionamiento,

por ser el momento cumbre de la escolaridad primaria obligatoria y el de una mayor madurez psicológica para la comprensión del acontecer histórico. La adaptación al segundo ciclo de la enseñanza elemental constará también en cada guión. Para el período—no obligatorio—de iniciación profesional utilizaremos el trabajo dirigido, del cual iremos dando material y forma en la sucesión de los guiones. Insertamos un tema a título de ejemplo en este primer número del curso.

TEMA: *La vida del hombre prehistórico a través de su arte.*

Conceptos fundamentales: La edad cuaternaria: Clima, flora y fauna. Etimología: estudio y descripción a través



de sus restos de las distintas razas prehistóricas. Las industrias del paleolítico y del neolítico: los instrumentos de lucha por la vida. El arte del hombre prehistórico: su evolución y sentido.

La Prehistoria en España: Las dos provincias (francocantábrica y sudoriental). Notas distintivas de su pintura y escultura. Estudio especial de Altamira y de algunos yacimientos levantinos: Cogul, Alpera, Morella la Vella, etc.

Presentar a los niños alguna reproducción de estos dos tipos de pinturas, procurando que encuentren sus caracteres distintivos. Previamente el Maestro tendrá nota de estas diferencias para poder dirigir la conversación posterior.

Valoración de la vida y de las producciones prehistóricas. Semejanza del hombre prehistórico con el salvaje actual. Señalar las zonas primitivas prehistóricas de que tenemos noticia sobre el mamamundi y veremos que coinciden con las de máxima civilización histórica. Señalar las zona no-civilizadas actuales.

Diferencias entre el no-civilizado, el primitivo histórico y el hombre rudo, grosero. El primitivo era un luchador, pero no un destructor. El civilizado es más destructor que luchador. El "gamberro" es una sub-especie antisocial.

Aportación documental.—Búsquense en las obras de consulta de la biblioteca personal o escolar todo cuanto tenga algún valor informativo directo o indirecto sobre la vida del hombre primitivo y del salvaje actual. Pídale a los niños aportación personal acudiendo a diccionarios, libros de la biblioteca familiar, revistas, diarios. Inicie una recopilación documental sobre el tema y añádanse a través del curso trabajos impresos, manuscritos o gráficos sobre estas cuestiones. Será difícil que al fin de curso no se tenga, habiendo interesado a niños y a padres, algo y mucho sobre estas cuestiones.

Es imprescindible que las escuelas que están ubicadas en las proximidades de yacimientos prehistóricos hagan plan de visitarlos en el curso. En este caso será conveniente preparar un "proyecto" sobre la visita y todo aquello que

requiere una excursión para ser educativamente eficiente.

Ejercicios.—Hacer un estudio del material documental que se pueda aportar.—Describir la vida del hombre primitivo tal y como la podemos inferir por lo que de él nos resta.—Localizar en el mapa de España los yacimientos prehistóricos.—Localizar en el planisferio los principales yacimientos prehistóricos del mundo. Reproducir, en lo posible, una muestra de la pintura cantábrica (algo de Altamira) y un dibujo estilizado de la zona sudoriental (algo de Coqui o Alpera, u otro similar).—Composición sobre la vida del hombre primitivo prehistórico, su industria y su arte. ¿Qué pervive en nosotros de aquellos hombres?

Adaptación a los distintos ciclos.—Todo lo dicho se dirige principalmente al período de perfeccionamiento. Simplificado al máximo puede servir para el segundo ciclo elemental (curso 3.º). En este caso los ejercicios deben ser hechos como composiciones orales colectivas, redactadas en común y resumidas en breves líneas de frases sencillas para ser dictadas o copiadas. Téngase en cuenta que son niños de siete años. Respecto al período de iniciación profesional hemos de empezar el traba-

jo dirigido, procurando lecturas extensivas en las obras-clave—ya citadas en los guiones del curso anterior—, de las que se piden resúmenes, diagramas, cua-



dos, dibujos, composiciones comparativas en que se expresen juicios personales, aportación documental tomada de la prensa, etc.

NOTA.—Juzgamos de máxima importancia el archivo documental sobre cuestiones de Historia. Puede hacerse dentro de sobres de gran tamaño y en los que se van incluyendo composiciones, recortes, fotografías, esquemas. Es el único modo de acabar enseñando Historia, ya que sin este archivo se memoriza Historia, pero no se aprende.

que todos estos objetos se van deteriorando con el uso, debido a que se va produciendo en su superficie una reacción lenta de oxidación. Obsérvese, por ejemplo, el aspecto que ofrece la parrilla de un hogar o estufa, después de un largo uso. Los bordes se han redondeado y aparece en su superficie una capa más o menos gruesa de óxido de hierro. A continuación puede mencionarse el caso del hierro pirofórico. Cuando el hierro está finísimamente dividido puede inflamarse con extraordinaria facilidad, debido a la gran superficie que ofrece al aire.

COMBURENTES.

Las sustancias no arden en el vacío ni tampoco en atmósfera de gases, tales como el anhídrido carbónico, el nitrógeno o el argón (el gas que hay que emplear en algunos tipos de soldadura autógena). Para que la combustión se produzca es indispensable que junto al combustible exista un gas adecuado, como el aire, que se llama *comburente*. El combustible es la sustancia que arde y el comburente es aquella otra en cuyo seno arde el combustible.

Todo esto es muy razonable, pues la combustión es una reacción química entre combustible y comburente. La ausencia de uno de ellos hace que la combustión no se produzca. Aun contando con la presencia de ambos, puede ocurrir que la combustión no se realice, y esto sucede, para nuestra dicha, con mucha frecuencia. Pensemos, por un instante, la gigantesca tragedia que se produciría si todas las sustancias combustibles que están rodeadas de aire, comburente, comenzasen a arder súbitamente.

Para que se produzca la combustión hay que iniciarla en algún lugar de la masa combustible. A esto se le llama *ignición*. La llama de un encendedor se inicia merced a la chispa. El fuego de la cocina se inicia con una cerilla.

En algunos casos la combustión se inicia espontáneamente. El calor producido por la oxidación lenta de la sustancia se va acumulando hasta alcan-

Temas Físicas

por ANTONIO GARCIA VERDUCH Y JOSE GARCIA VICENTE

Investigadores científicos.

COMBUSTION

SUBSTANCIAS COMBUSTIBLES Y NO COMBUSTIBLES.

Ya es conocido de los alumnos que unos cuerpos arden y otros no arden. Les será fácil enumerar unas cuantas sustancias de cada grupo. Cuerpos que arden son, por ejemplo, el carbón, la gasolina y el gas del alumbrado. Se les permite a los alumnos que prolonguen la lista con otras sustancias u objetos conocidos. Es muy probable que comiencen sus aportaciones con nombres tales como el papel, las mesas, la ropa, las hojas secas, o, posiblemente, citen sustancias como el alcohol, el petróleo, el gas butano, etc.

que en cada uno de estos grupos existen combustibles muy comunes.

Las sustancias que no arden también son muy conocidas a los alumnos. Es muy probable que citen las piedras, la arena, los ladrillos, el hierro, el agua, etcétera. Seguramente recordarán que los hogares y los hornillos están contruidos con sustancias de este tipo. Si los hogares estuviesen contruidos con sustancias combustibles arderían, se destruirían y el fuego se propagaría al resto de la casa. Para confinar el fuego hay que utilizar sustancias no combustibles. Se puede mencionar a este respecto la conveniencia de hacer cortafuegos en los bosques. Al eliminar la vegetación en una franja de bosque el fuego de un lado no puede propagarse al otro, porque la tierra que ha quedado al descubierto no es combustible.

Entre las sustancias que arden y las que no arden existen otras que no arden, pero que se deterioran o alteran. Así, por ejemplo, los alumnos han citado el hierro entre las sustancias no combustibles, quizá porque recuerden que la parrilla del hogar, la plancha de carbón, el brasero, los soportes de la cocina de gas, la badila, la estufa de carbón, etc., están hechos de este metal y aparentemente no se consumen en contacto con el fuego. *Hágase notar*



Fig. 1.

A continuación se agrupan estas sustancias que arden, o *combustibles*, según sus estados físicos: Sólidos (carbón, madera, etc.), líquidos (alcohol, gasolina, etc.) y gases (gas del alumbrado, butano, etc.), haciendo resaltar



Fig. 2.

zar una temperatura a la cual se produce la rápida oxidación o combustión de la masa. Esto puede ocurrir, por ejemplo, al almacenar trapos sucios de aceites en lugares poco ventilados. Algo semejante ocurre con el polvo de car-

bón. Cuando, para mejorar la calidad del carbón, éste se criba, se separan cantidades apreciables de polvo que se amontona para aprovecharlo en la fabricación de briquetas. Si no se toma la precaución de regarlo y mantenerlo húmedo, con facilidad entra espontáneamente en combustión.

Este principio de la combustión espontánea fué utilizado por las Reales Fuerzas Aéreas inglesas durante la última guerra en Europa. Arrojan sobre territorio enemigo tarjetas de celuloide o algodón-pólvora, empapadas en fósforo, que se inflamaban en contacto con el aire y producían numerosos incendios.

El comburente por excelencia es el oxígeno. El aire, que es una mezcla de gases, es comburente debido a que contiene oxígeno. Una quinta parte del volumen de aire es oxígeno. El resto es principalmente nitrógeno, junto a pequeñas cantidades de otros gases. Ninguno de los gases que acompañan al oxígeno en el aire es comburente. Como es natural, los cuerpos arden mejor y con más viveza en oxígeno puro que en aire.

Experimento:

Colóquese sobre una mesa un trocito de vela encendida (fig. 1). Cúbrase con un vaso invertido. Se observará que al poco tiempo se apaga la llama. Durante los pocos instantes que ha durado la combustión se ha consumido todo el oxígeno existente en el volumen limitado por el vaso. Al agotarse el comburente la combustión cesa.

Con alumnos avanzados esta experiencia puede hacerse de la siguiente manera: En un recipiente, un cristallizador o un plato sopero se echa agua y sobre ella, flotando sobre un disco de corcho, se coloca el trocito de vela encendida (fig. 2). Se cubre la vela con un vaso y a los pocos instantes, como antes, se apaga la vela. Hacer observar a los alumnos cómo el agua ha ascendido de nivel dentro del vaso al ocupar el lugar del oxígeno consumido.

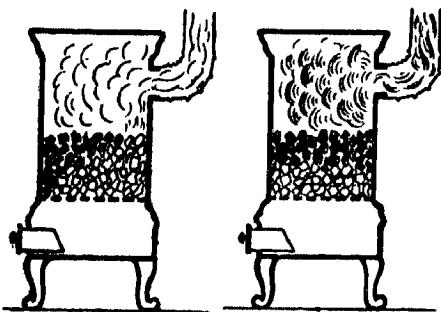


Fig. 4.

¿COMBUSTIBLE O COMBURENTE?

El que una sustancia tenga la propiedad de ser combustible o comburente es una cosa relativa, ya que en diversas circunstancias algunas sustancias que ordinariamente citamos como comburentes pueden actuar como combustibles, y viceversa.

Este concepto se puede demostrar con el llamado experimento de la inversión de la llama, fácilmente reproducible

si se dispone de instalación de gas en la escuela.

Para ello se toma un tubo de gran diámetro (un tubo de quinqué es muy apropiado) y se le cierra por la parte inferior mediante un tapón con dos orificios, por uno de los cuales entra un tubo G, que puede unirse a la conducción de gas del alumbrado, en tanto que por el otro, A, puede entrar libremente el aire (fig. 3). Levantando el tubo de quinqué y comunicando el tubo G con el gas, se enciende éste a la salida del tubo. Se ajusta de nuevo el tubo de quinqué. La llama del gas sigue ardiendo, ya que por el tubo A entra suficiente aire; pero si se aumenta el flujo de gas llega un momento en que la llama desaparece, formándose otra sobre el tubo A. Ahora es el aire el que arde en el seno del gas del alumbrado. El aire es el combustible y el gas del alumbrado el comburente. Podemos entonces encender el gas que sale por la parte superior, S, del tubo y obtener simultáneamente las dos llamas: la de gas en el aire, en S, y la de aire en el gas, en el extremo interior de A.

COMBUSTIÓN COMPLETA E INCOMPLETA.

Cuando se queman en presencia de aire abundante los combustibles que contienen carbono, como el carbón, la madera, el petróleo, etc., se produce siempre un gas llamado anhídrido carbónico. La combustión completa se produce siempre cuando el combustible está rodeado por aire en abundancia, y se caracteriza porque el combustible libera todo el calor que tenía almacenado.

Por el contrario, cuando la combustión se verifica con poca circulación de aire se producen, junto al anhídrido carbónico, notables cantidades de otro gas, llamado óxido de carbono, y también se desprenden pequeñas partículas de sustancias carbonosas. Estas particulitas, cuando están incandescentes, emiten mucha luz, y comunican a la llama gran luminosidad. Cuando dichas particulitas salen de la llama se enfrían y adquieren su color obscuro característico, produciendo humos negros.

El anhídrido carbónico no es tóxico. Es simplemente un gas inerte que durante la respiración entra en nuestros pulmones y sale sin haber realizado ninguna función. El óxido de carbono, por el contrario, es un gas tóxico que produce una reacción destructiva en la sangre. Lo que acabamos de decir acerca del anhídrido carbónico parece estar en contradicción con un hecho que todos conocemos: los accidentes que tienen lugar en aquellos sitios en que se acumula anhídrido carbónico, por ejemplo, en bodegas mal aireadas en las que está fermentando el vino. Estos accidentes se deben, no a que el anhídrido carbónico sea tóxico, sino a la carencia de oxígeno, el gas que necesitamos para la respiración. La muerte es por asfixia.

Es obvio que la finalidad que se persigue al utilizar los combustibles es la obtención del calor. Durante la combustión se transforma en energía ca-

lorífica la energía química almacenada en estos cuerpos. En la combustión completa se obtiene más calor que en la combustión incompleta.

En la combustión se pueden apreciar las siguientes ventajas:

- Se aprovecha bien el contenido energético del combustible, es decir, el rendimiento calorífico de la combustión es bueno.
- No hay tendencia a producir óxido de carburo venenoso.

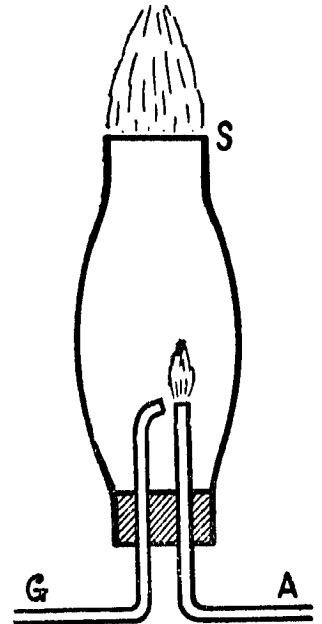


Fig. 3.

- No se producen humos negros.

En la combustión incompleta aparecen los siguientes inconvenientes:

- Se aprovecha mal el combustible. En hornos de construcción inadecuada se puede perder el 50 o el 60 por 100 del poder calorífico de los combustibles. Y ello supone pérdida de dinero.

- Se puede producir óxido de carbono venenoso. Recuérdese a este propósito el peligro de los braseros mal encendidos o de las estufas con tiro inadecuado.

- Se producen humos negros. La producción de humos negros es perjudicial para la salud. Afea el aspecto de los edificios. Origina gastos innecesarios de limpieza. Ya es bien conocido el aspecto que ofrecen las áreas industriales en las cuales se producen abundantes humos. El que haya vivido cerca de instalaciones que producen muchos humos sabrá lo difícil que es mantener las casas limpias, y la frecuencia con que hay que cambiarse de ropa. En la actualidad las industrias han mejorado sus equipos para la combustión y no se producen tantos humos. Debido a estas precauciones la ciudad norteamericana de Pittsburgh, que siempre ha tenido fama de sucia y fea, ha mejorado su aspecto notablemente en los últimos años.

En la figura 4 se muestra el corte esquemático de una estufa de carbón. En la parte inferior está la parrilla, de barras de hierro, que soporta el combustible. A través de la parrilla entra el aire que se va a utilizar en la combustión. Por la parte superior salen los humos y los gases de la combustión. La figura de la izquierda enseña la forma adecuada de añadir el carbón. La de la derecha pone de manifiesto que, cuando se añade carbón cubriendo toda la superficie, la combustión es incompleta y se producen humos negros.

Ciencias Naturales

por MARIA PAZ LOBATO DIEZ
Catedrática de la Escuela nocturna
del Magisterio.

UN PASEO ESCOLAR AL CAMPO

Con mucha frecuencia se aconsejan, en las notas sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, los paseos y excursiones por el campo; pero es bien cierto que con poca o ninguna frecuencia se realizan. ¿Por qué? Unas veces por comodidad; otras por dificultades de orden disciplinario, y otras por falta de conocimientos suficientes para poder desenvolverse con soltura delante de unos alumnos siempre dispuestos a preguntar el "por qué" y el "para qué" de todo aquello que ven. Y es que el paseo escolar, para que resulte interesante, hemos de prepararlo como preparamos una clase, pero no para explicarla, sino para que nos la pregunten. Lo que el profesor hable en estos paseos ha de ser sólo para orientar y fomentar observaciones y preguntas que luego ha de saber contestar con claridad y exactitud. Todo lo que sean largas explicaciones se convertirán para el alumno en una serie de palabras contra las que se defiende no escuchando, aunque parezca que presta atención. Forma parte de esta preparación el conocer la "zona de operaciones" en mayor número de aspectos posibles, y si ya se conoce nunca sobra dar una vuelta el día anterior con objeto de buscar cosas nuevas no vistas otras veces.

Esta es una buena época para realizar uno de estos paseos. Primero, por tener el campo un aspecto de otoño característico; segundo, para hacer a los alumnos más llevadera la vuelta a la escuela, y tercero, porque de sus correrías de vacaciones traen un buen caudal de observaciones y experiencias de la Naturaleza, que podemos aprovechar.

El paseo ideal sería a un lugar de bosque; en su defecto, cualquier zona de campo nos sirve, con tal de que abunde la vegetación, y si la escuela está en una ciudad, vayamos al parque, y si también esto faltase, y no hubiera ninguna posibilidad de salir, todavía nos queda la posibilidad de un paseo imaginario con la cosecha de cosas vistas en el verano.

Como estos paseos no deben de durar mucho tiempo, éste debe dedicarse con preferencia a hacer observaciones directas, dando menos importancia a la recogida de material, que será una labor secundaria. Sin embargo, el profesor llevará algunos útiles para recoger animales y plantas que en el curso del paseo resulten en extremo interesantes por algún motivo. Para las plantas, una

unas pinzas, algún frasco para insectos (ver VIDA ESCOLAR núm. 8), un cuaderno de notas, y si hubiera un martillo para rocas, tanto mejor. Pero si aún no tuviéramos nada de esto, también pode-

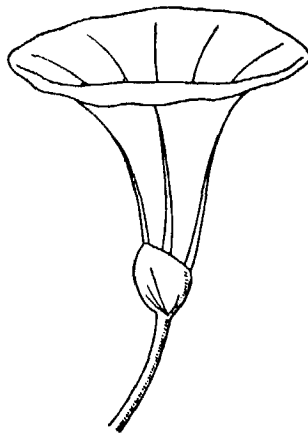


Fig. 2. Flor de correjuela.

mos salir. ¡Salgamos a pesar de todo!

Las primeras veces que se sale con los niños al campo es preferible que vean cosas sueltas, y después de varios paseos por el mismo lugar en diferentes épocas del año empezaremos a relacionarlas. Podrán comprender más tarde la idea de medio ambiente al que los seres de una pradera o de un bosque están adaptados y cómo llegan a constituir una asociación.

Veamos algunos ejemplos de observaciones interesantes para los alumnos en un paseo de estos días.

Entre las plantas en flor, que ya son muy escasas, destaca una, característica de fin de verano y comienzos de otoño. Se encuentra en los prados y abunda más en las zonas sombrías de éstos. Es

una planta perenne, pero sólo nos fijamos en ella cuando sale su flor, que le hace a ras de suelo; es grande y de un color violeta rosado. Se pueden observar muy bien sus grandes estambres, su pistilo con tres estilos libres; no se distingue bien su cáliz por tener el mismo aspecto que la corola. Lo que más nos

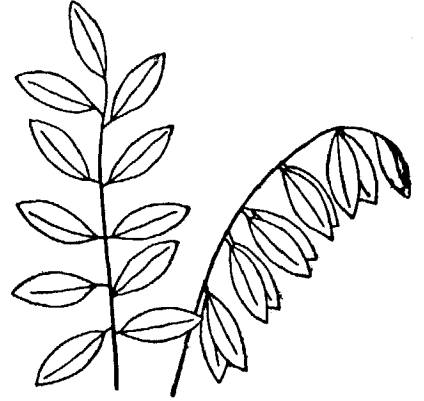


Fig. 3. Hojas de acacia en vigilia y en sueño.

interesa, sin embargo, es ver de dónde sale esta flor. Separad un poco la tierra de alrededor con la azadilla y veréis que aparece una especie de cebolla; es un tallo subterráneo cargado de sustancias de reserva; además no es único, son dos, uno más fresco; de él saldrá la flor el próximo año; la que vemos ahora sale del que se formó el año anterior. Fijaos en las hojas. El fruto no

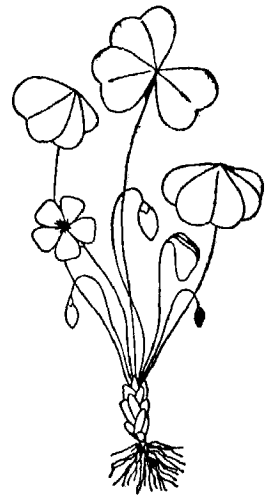


Fig. 4. Hojas de "Oxalis" en vigilia y en sueño.

madura hasta la primavera. No creáis que es una planta poco conocida; de ella se extraen productos farmacéuticos. Es venenosa. Su nombre, *Cólchico*, y también *azafrán silvestre*, despachapastores, quitameriendas (fig. 1).

Podemos encontrar también otra planta que, por el contrario, tiene una floración más amplia, de junio a octubre, aproximadamente. Es muy frecuente en los sembrados, setos y caminos. Su tallo es voluble y se enreda entre otras plan-

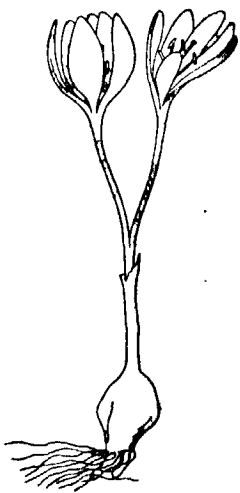


Fig. 1. Cólchico.

carpeta con papeles de estraza o de periódico y una azadilla. Para animales,

tas de mayor talla o se arrastra por el suelo cuando no las encuentra. Su flor es blanca, a veces rosada, en forma de campana formada por los cinco pétalos

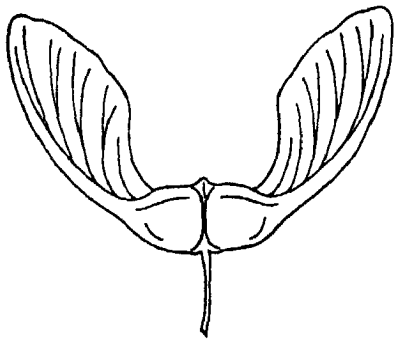


Fig. 5. Fruto de arce.

soldados. Fijaos en la simetría: cinco motivos o cinco piezas iguales colocadas alrededor de un eje. Las hojas de su tallo parecen puntas de flecha. Hay algo muy curioso en esta flor: si la veis de día, su corola está abierta al

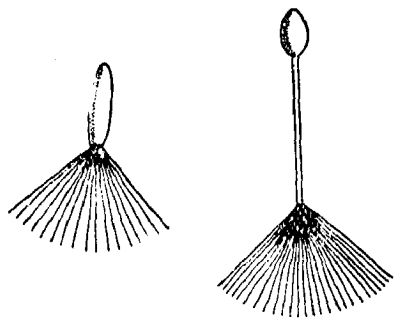


Fig. 6. Frutos con vilano.

sol; si la veis al obscurecer, parece que todas sus flores se hubieran marchitado: están todas cerradas, pero no de cualquier manera: se han plegado longitudinalmente y después se han retorcido un poco en el ápice. Se dice que esta flor "duerme" porque a la mañana

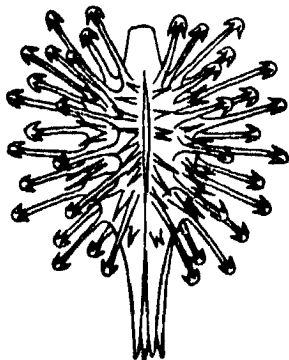


Fig. 7. Fruto con ganchos.

siguiente, cuando el sol aparece de nuevo, ella se abre. Como veis, es una planta que se mueve, su tallo se abraza a otras plantas y su flor abre y cierra su corola. Por ser tan frecuente, en cada lugar tiene su nombre: se la llama *corregüela*, *campanilla silvestre*, co-

rruviela, enredadera, garrotilla, hilandera, etc. (fig. 2).

Y también hay hojas que "duermen". Una planta muy conocida es la *acacia blanca* o *robinia*, ese árbol tan abundante en los paseos, que florece en primavera con unas flores blancas en racimos. Si la observamos durante el día, sus hojas están extendidas para recoger el mayor número de rayos solares; por eso da tanta sombra. Al atardecer, sin embargo, los folíolos de sus hojas se doblan hacia abajo, como si en el nervio central de cada hoja compuesta existiera una bisagra, y los folíolos de

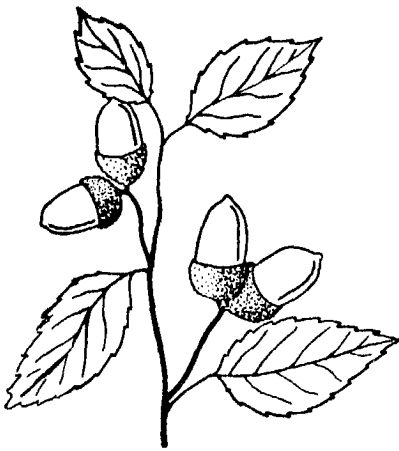


Fig. 8. Frutos y hojas de árboles de bosque.

uno y otro lado se ponen en contacto por su envés (fig. 3). Este "sueño" es también común a otras plantas conocidas, como las judías, el trébol, los altramuces, entre otras. Y hay otra plantita que me interesa no confundáis con el trébol: el *oxalis* o acederilla, cuyas hojas se parecen mucho a las de aquél, pero se distingue por sus flores amarillas (fig. 4).

De frutos tenemos en este tiempo un material excelente. Así como en primavera abundan las plantas en flor, ahora, como consecuencia, aparecen los frutos, y sobre todo los frutos secos (ver VIDA ESCOLAR, núm. 4). Se pueden observar infinidad de formas, todas ellas encaminadas a cumplir su misión de guardar la semilla y diseminarla. Así observaremos frutos en forma de paracaídas o con multitud de pelos para ser impulsados por el viento (se encuentran en casi todas las plantas con aspecto de cardo) (fig. 6). Otros tienen alas como planeadores (los frutos del arce que los niños llaman palomitas) (figura 5). Otros que al secarse se abren y dejan caer las semillas (legumbres). Y otros, en fin, que, no contando con medios de movimiento, se enganchan a los pelos de los mamíferos o los trajes del hombre, que sin querer se encargarán de transportarlos. ¿Os habéis fijado cómo aparece vuestro jersey cuando os tumbáis con él en el campo

y en las eras? Hay, a veces, frutos tan enganchados que son difíciles de separar sin romper el tejido (fig. 7).



Fig. 9.

Ahora están casi en sazón los frutos de la mayoría de nuestros árboles de bosque: hayas, robles, encinas, cas-

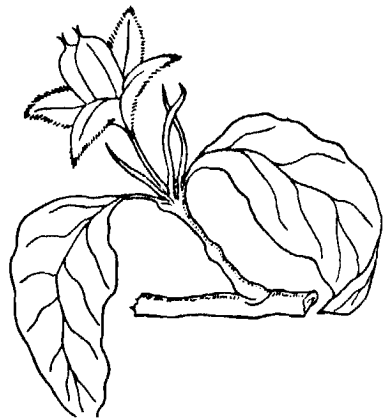


Fig. 8.

taños, avellanos, etc. (fig. 8), cuyas flores, seguramente, os pasaron desapercibidas en la primavera.

Por último, observad cómo cambia el colorido de las hojas, en las que des-



Fig. 8.

aparece la clorofila y aparece una sustancia colorante amarilla y parda. En la base de sus pecíolos (fig. 9) se forma un anillo de células de corcho que aislará la hoja del tallo y al menor impul-

so del viento se desprende (*hojas caducas*). Es que la mayoría de nuestros árboles y arbustos se disponen a descansar durante el invierno, taponando los vasos por los que circula la savia. Fi-

desprenden sus hojas (*hojas persistentes*).

TRABAJOS PARA LA ESCUELA.

Da buenos resultados, a la vuelta de vacaciones, una reducción sobre los seres o fenómenos naturales que más les hayan llamado la atención en el verano, comentando después los casos curiosos. Esto fomenta la observación en los niños que no se fijaron en nada y nos sirve para aclarar las consabidas leyendas de animales venenosos y feos, que a veces acaban siendo útiles y menos feos.

Hacer pequeñas monografías sobre plantas vistas o recogidas en los paseos. Sería bonito poder hacerlo con los árboles de bosque y sus frutos, sin olvidar que la parte más interesante es el dibujo y el color, que nos señalan claramente el grado de observación.

al final de mes se hace balance y si nos queda dinero se dice que se cierra con SUPERÁVIT y si nos falta dinero se dice con DÉFICIT.



Convendría que les enseñáramos una Agenda para que viesen los encasillados y les enseñáramos la forma de llevarla. Sería práctico hacer ver a las niñas que, para no desnivelar el presupuesto familiar, es necesario que el ama de casa sepa algunas reglas de Economía, evitar, por ejemplo, comprar cosas que no le sean necesarias y sobre todo saber comprar, para lo cual es conveniente tener presente:

ANTES DE COMPRAR:

- Pensar lo que necesito y con qué dinero cuento. (Ejercicios).
- Unidad de lo que quiero comprar. (Ejercicios).
- Cantidad y calidad. (Ejercicios).

DURANTE LA COMPRA:

- Fijarse en el estado de lo que se compra.
- Vigilar peso y medida.
- Vigilar el cambio al efectuar el pago.

DESPUÉS DE LA COMPRA:

- Tener en cuenta la experiencia adquirida para mayor moderación en los gastos y para un mayor sentido práctico.

PRACTICA.—Podría muy bien darse a las niñas una cantidad de pesetas como ingreso mensual, y que hicieran el reparto proporcional a los gastos.

La cantidad correspondiente a la alimentación la repartirán entre los días del mes.

Dándoles precios del mercado y cantidades necesarias por persona para su alimentación confeccionarán un menú diario, desayuno, comida y cena, con cantidades y precios.

Una vez realizado, las alumnas reflexionarán, haciéndoles comprender, cuánto es posible a su edad, el valor de las cosas, y que aprendan a valorar el trabajo de sus padres para que aumente en sus corazones el agradecimiento a sus sacrificios y su obligación a corresponderles con un mayor aprovechamiento de todo y un mayor amor hacia ellos.

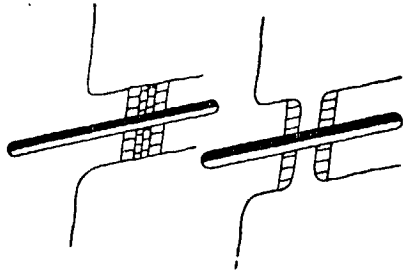


Fig. 9. Mecanismo de la caída de las hojas.

jaos, sin embargo, en que hay árboles valientes y, aunque con menos intensidad que en la estación cálida, siguen trabajando en invierno, y por eso no

Economía

por MATILDE BLASCO HERRERO

Es necesario hacer reflexionar a las niñas sobre la procedencia de los bienes terrenos. Hacerles ver cómo la economía entra dentro del espíritu del Evangelio. Cómo en todas sus páginas, efectivamente, nos predica este libro divino el respeto a los bienes del Señor, al buen empleo de nuestros bienes. Les citaremos el Evangelio de la multiplicación de los panes y de los peces, y haremos resaltar cómo, después de saciar el hambre de los que le seguían, encargó a los discípulos que recogieran los restos del festín, y la razón fué: "Para que nada se pierda".

Por ello la buena administración comprende:

- El cuidado de las personas que están bajo la custodia del ama de casa, sanos y enfermos, procurándoles alimentos sanos, vestidos prácticos, habitaciones agradables, etc.
- El cuidado de las cosas, llevando control de todo lo de la casa, muebles, ropas,

utensilios, etc., no pudiendo perder nada por descuido.

c) Juiciosa distribución del dinero, dando a cada necesidad su cantidad.

Para esto último nada mejor que la confección de un presupuesto. Esto es, sabiendo los ingresos, fijar los gastos o acomodar los gastos a los ingresos seguros.

Se citarán las diferentes clases de gastos a que el ama de casa debe acomodar los ingresos:

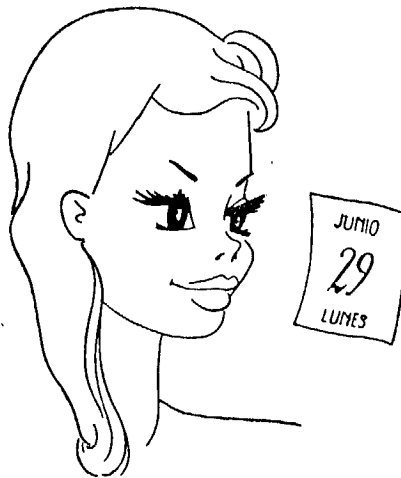
PERMANENTES.....	Los fijos	Alquiler del piso, alimentación, luz, combustible.
CIRCUNSTANCIALES	Los que tienen un período fijo de inversión	Calzado, vestidos, reparaciones, etc.
EXTRAORDINARIOS....	Los que pueden o no acontecer.	Enfermedad, regalos, etc.

Estos datos marcan una senda que se debe seguir en la confección del presupuesto. Pudiendo hacerse, si los ingresos son mensuales, el siguiente reparto:

- Manutención, 1/2 parte de los ingresos.
- Alquiler, 1/5 parte de los ingresos.
- Colegio, 1/25 parte de los ingresos.
- Luz, combustible, 1/10 parte de los ingresos.

Lo restante se distribuirá entre los gastos circunstanciales y los extraordinarios.

Se les hará ver cómo es conveniente, para mejor poder llevar a cabo su labor de administradoras, apuntar los gastos. Se les dirá que para ello está el libro, llamado de la cocinera, en el que se apuntan diariamente los gastos del mercado, y la Agenda, en la que se apuntan todos los gastos del día. Cómo



EDUCACION FISICA FEMENINA

por SAGRARIO PRIETO
Profesora de Educación Física de
Sección Femenina.

Nos proponemos dar en ésta y sucesivas lecciones ejercicios y normas para que sea una efectiva realidad la Educación Física femenina en la Escuela.

Es en esta edad la Educación Física de tanta importancia, que de nada sirve en un país el que se lleve a cabo en las otras edades y actividades de la juventud sin la base que en la Enseñanza Primaria se debe dar.

Párvulos de cuatro a seis años.

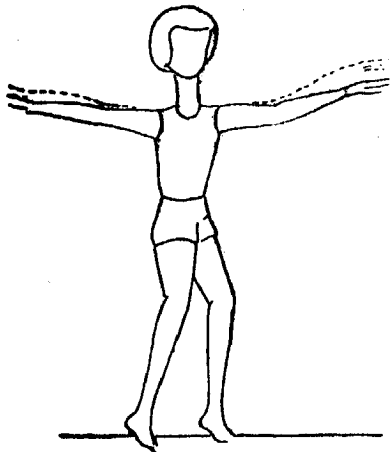


Fig. 1.

Debe conocer la Maestra que la educación física de las niñas en esta edad consistirá casi totalmente en juegos naturales, evitando los peligros que en ello pueda haber y animándolas a repetir los que sean beneficiosos (cabriolas, volteretas, equilibrios, etc.) que a ellas da por sí se les ocurra ejecutar. Sin que la niña se aperceba, se procurará que vaya perdiendo timidez o temores ante los obstáculos que se lo presenten. Se pondrán, incluso, pequeños obstáculos, animándolas a vencerlos.

Por medio de imágenes comparativas con la conformación de las plantas se podrá también entretener a las niñas haciéndolas ejecutar determinados ejercicios.

EJERCICIOS.

Imitar a las cigüeñas.—Andando sobre las puntas de los pies por donde quieran, con movimientos de brazos imitando el vuelo de estas aves (fig. 1), al decir: "A dormir" se dirigirán a sus

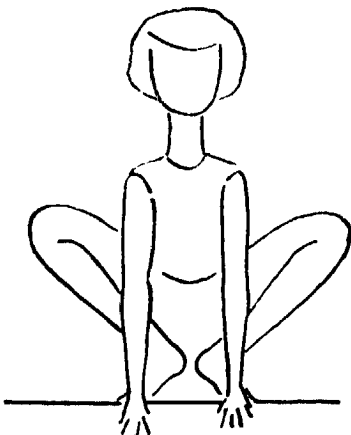


Fig. 2.

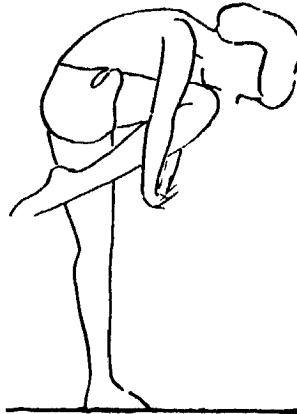


Fig. 3.

sitios e imitarán el dormir de las cigüeñas (fig. 2).

Ranas.—Flexión completa de piernas, rodillas separadas, manos abiertas (figura 3), salto vertical con piernas separadas, brazos oblicuos arriba lateral, al mismo tiempo que dicen: "Cra..., cra..." (fig. 4), cayendo en la posición inicial.

Tener cuidado que caigan suavemente sobre las puntas y que durante el salto las piernas estén estiradas.

Conejo.—Pequeños saltos con apoyo de ambas manos, elevando lo más posible la cadera; pueden ir avanzando, imitando el correr de los conejos (figura 5).

Saltamontes.—Flexión completa de

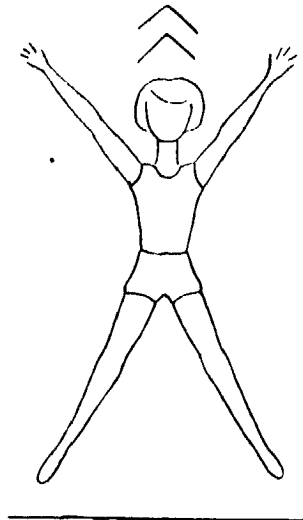


Fig. 4.

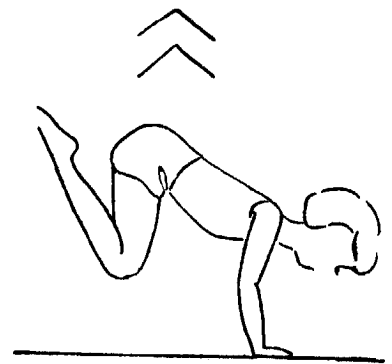


Fig. 5.

piernas (fig. 6), salto hacia adelante y arriba unidas, brazos oblicuo arriba (figura 7).

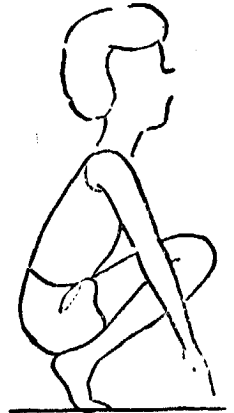


Fig. 6.

Tener los mismos cuidados que en el ejercicio de las ranas.

Enseñanza elemental (siete a diez años.)

Los ejercicios empleados en esta edad deben tener un carácter poco localizado, de tal modo que no exijan una gran concentración de la atención, y deben ser predominante-

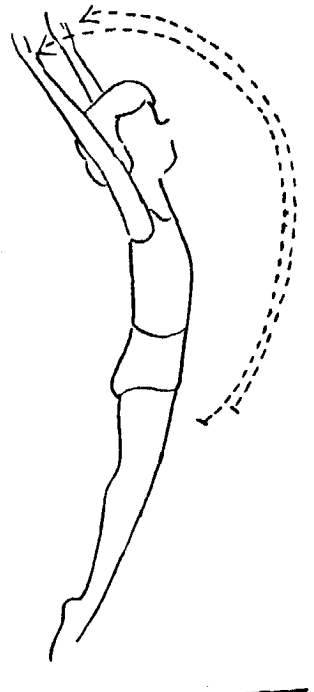
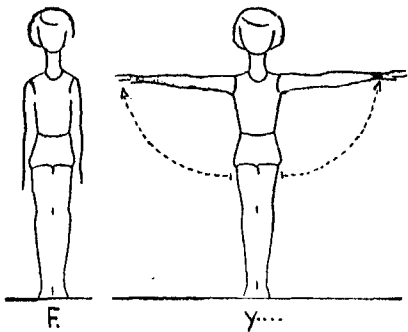


Fig. 7.

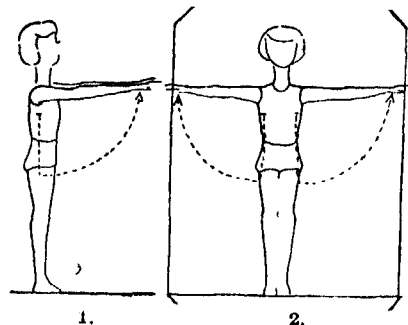
mente dinámicos. La alegría ha de presidir principalmente estas clases, que no pretenderán realizarse ni en silencio absoluto (aun cuando se enseñe a respetar la voz de la profesora) ni en un orden excesivamente rígido.



EJERCICIOS.

Ejercicios de brazos:

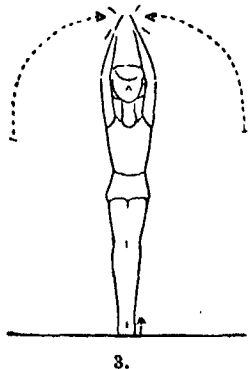
Firmes.—Impulso brazos cruz (y...) balanceo angular (1); balanceo angular a cruz (2); sin detenerse, oscilación brazos arriba, toque dedos, cabeza mira manos; elevación talones (3); brazos por



atrás hasta frente (4); balanceo angular a cruz (5); circunducción lateral simétrica, elevación talones a quedar brazos cruz (6-7) descender brazos (8).

A continuación indicamos el esquema "tipo" para el resto de grados de la Enseñanza Primaria.

Los ejercicios de cada edad serán acoplados en este esquema por la Maestra.



3.

Todos los ejercicios se enseñarán por partes, perfeccionando éstas antes de ligar el ejercicio completo.

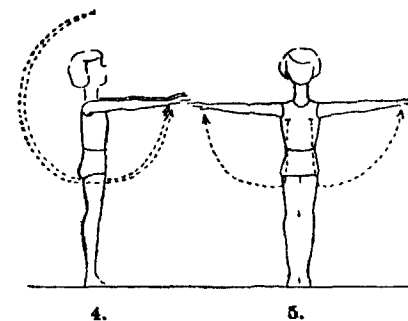
Los que a continuación describimos corresponden a la parte correctiva o elemental del esquema.

ESQUEMA GENERAL

I. Introducción.

Consiste en la designación de sitios, procurando que lo mantengan en lo sucesivo; marcha libre (corrigiendo que

anden con soltura, sin rigidez, con naturalidad), terminando con carrera para colocarse en su sitio.



4.

5.

II. Parte correctiva.

Ejercicio de brazos.

Ejercicio de piernas.

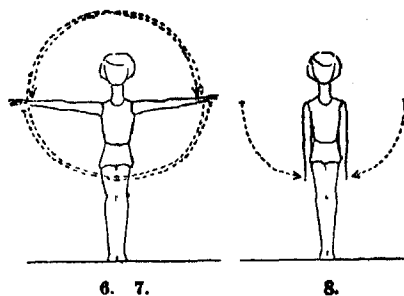
Ejercicio de tronco.

Ejercicio de tronco (abdominal o dorsal).

Ejercicio estimulante de piernas.

Parte funcional.

Ejercicio de equilibrio.



6. 7.

8.

Ejercicio fundamental de brazos.

Ejercicio de salto.

Ejercicio de agilidad.

Parte final.

Un juego educativo.

Iniciación Político-social

Departamento de Formación del Frente de Juventudes.

Período de enseñanza elemental. (Seis a ocho años.)

El Yugo y las Flechas, Origen histórico y significación actual.

PROPÓSITO.—Introducir al niño, tan dado a toda clase de animismos, es decir, a dotar de contenido animado y vivo cualquier elemento concreto y realmente muy distante del oficio y significación que el muchacho le otorga, en el simbolismo de los emblemas, cosa no difícil ni extemporánea en un ser para quien un simple palo puede ser, y es en verdad, caballo, fusil o espada, y para el que un carrito de hilo—vacio—puede ser todo un día en sus juegos un carrito o un automóvil. Consiguientemente será propósito llevarle a la comprensión del significado histórico y actual del emblema yugado.

Esta lección es propedéutica de la siguiente, explicativa del escudo nacional.

RELACIONAR.—Con la experiencia de los mismos chicos, que viene constituida por la consideración hecha conjuntamente con ellos de los hechos concretos que se han señalado en el apartado anterior, haciéndoles notar que eso es una manera de imaginar y suponer cosas en figura de otras. Un paso más, y nos elevaremos a un simbolismo que es vivo en nuestros chicos, los dos brazos cruzados, la cruz más esquemática, en lo que todos "vemos" a Cristo crucificado; avanzando más podemos llegar a otros ejemplos, tal el del ancla, que a todos sugiere el mar o los barcos; el dedo en los labios, silencio, etcétera, etc.

SUGERIR.—El proceso del matrimonio de los Reyes Católicos, comparable y paralelo a la unión de las tierras y pue-

blos de España; amor con amor, autoridad con autoridad, tanto monta... Isabel—Fernando, yugo—flechas; necesidad de que los impulsos, las flechas, no marchen en sentidos y direcciones opuestas, sino unidos en haz; recordar cómo el yugo une energías dispares para trazar un surco recto, hondo y provechoso.

SISTEMATIZAR.—Yugo y flechas, emblema de la unidad histórica de la nación española, Necesidad de continuar esa línea. Razón suficiente para que sintamos y veamos expresados simbólicamente estos anhelos modernos de unidad en el viejo emblema de los Reyes Católicos, y motivo por el cual el Movimiento lo ha tomado por emblema.

APLICAR.—Ilustración de los cuadernos con orlas cuyo motivo sea yugo y flechas. Ejercicios de composición o de copia de un texto o libro de lectura relacionada con el emblema. Manualizaciones: pintura, recortado, etcétera, para el mural. Colección de recortes de fotografías en la prensa periódica que contengan o presenten tanto ángulos del emblema falangista como este símbolo en monumentos históricos, o bien separadamente el yugo o las flechas, ya en el trabajo o en la guerra. Estudio analítico, observación y conversación para enriquecer vocabulario del yugo y la flecha. (Pueden realizarse una o varias de estas aplicaciones, a elección.)

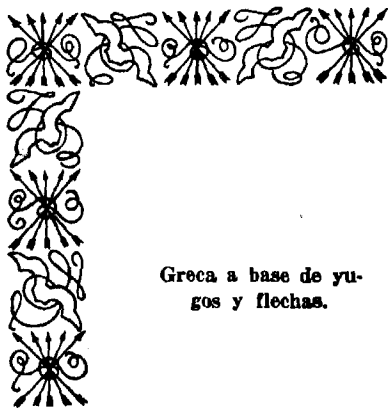
MEMORIZAR.—Rauda como la flecha, seguro como el yugo. El haz es unión que hace la fuerza; el yugo, serenidad que logra la victoria (copias caligráficas y consignas).

Período de perfeccionamiento. (Ocho a diez años.)

La escuela: el lugar de trabajo.

PROPÓSITO.—Alcanzar del niño que vea la escuela no sólo como prolongación del hogar familiar, con un preponderante aspecto lúdico, sino también como un núcleo más amplio, más social, donde la convivencia viene enriquecida por un nuevo lazo, la cooperación en el trabajo, siendo anticipo y preparación para la vida futura.

RELACIONAR.—Apelando a la experiencia personal del niño, la escuela con la familia, la escuela como una familia más grande en la que el padre es el Maestro. Este paralelo se apoya sobre hechos concretos, la atención del Maestro por los problemas de sus alumnos, la confianza depositada por los padres, etcétera.



Greca a base de yugos y flechas.

SUGERIR.—Un nuevo paralelo, la escuela y un taller o centro de trabajo conocido (si lo hay en la localidad, en otra próxima; en último extremo, a través de cualquier reportaje gráfico de prensa comentado por el Maestro), haciendo resaltar la coincidencia de la necesidad de un horario, unos bancos, mesas o puestos de trabajo, unos instrumentos de labor, una materia a trabajar, un orden, un capataz, dirigente o Maestro, un aprendizaje, un fruto o rendimiento según la calidad y esfuerzo de cada trabajador, una responsabilidad ante Dios, la sociedad y ante nosotros mismos; un premio o remuneración, las calificaciones y la satisfacción del deber cumplido junto al progreso personal.

Concluir en una comparación entre los dos aspectos: familiar y social, de la escuela, apuntando a la función de entronque que le corresponde, para pasar a

SISTEMATIZAR.—Las características de la vida en la escuela: amor de familia cristiana, cooperación en el trabajo y necesidad del mismo para el perfeccionamiento propio y el servicio a los demás, orden, laboriosidad y entrega sincera.

APLICAR.—La mejor aplicación no es otra que concretar las enseñanzas en normas de

conducto; sin duda alguna la primera parte de la aplicación corresponde al propio Maestro, su dedicación vocacional o, al menos, su honradez profesional (puesta siempre a prueba y en trance por tantas circunstancias adversas) la buena marcha del horario, etcétera, etc., que convierten la escuela en verdadero lugar de trabajo y amor; en cuanto a los niños, la mejor prueba de aprendizaje de la lección nos la dará la observación de su conducta; siempre es conveniente que a raíz de esta lección se estimule su disposición para el trabajo entendido como cooperación, servicio y ejercicio de nobleza, a fin de que se formen hábitos que apunten a una nueva forma de moralidad social, es decir, moralidad fuera también del seno de la familia, que venga a englobar y completar la moralidad individual y familiar. Es buen procedimiento (independientemente de los ejercicios de composición y lecturas estimulantes) la confección por los mismos chicos de una serie de normas de vida escolar de entre cuyo conjunto se seleccionarán las que por su misma gestación puedan presumirse más eficientes, formando un pequeño decálogo de aplicación o régimen interno en la escuela.

MEMORIZAR.—Las máximas de este decálogo, que también pueden tomarse para muestras caligráficas y consignas.

Período de perfeccionamiento. (Diez a doce años.)

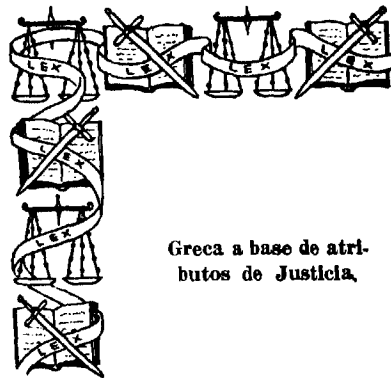
Las normas y el bien común.

PROPÓSITO.—Llevar al niño a la comprensión de que las normas, las reglamentaciones y las leyes tienen la razón de su fuerza y coacción en cuanto que con sus preceptos sirven al bien común, producen, si se cumplen, el bienestar de todos. No sólo se han de cumplir porque están ordenadas, sino porque son justas.

RELACIONAR.—Mediante conversación e interrogatorio con la experiencia personal de los mismos alumnos, en punto, por ejemplo, a las prescripciones de los médicos, muchas veces dolorosas, casi siempre amargas, pero que se cumplen, precisamente buscando el bien personal de la salud.

SUGERIR.—De la misma manera, y a continuación, de manera viva, dos ejemplos claros en que las normas y su cumplimiento por todos producen de manera inmediata el bienestar y libre ejercicio de sus derechos por parte de todos: el guardia de la circulación y el

árbitro o juez deportivo. Ambos sancionan las faltas y el juego peligroso, tanto en jugadores, uno, como en pe-



Greca a base de atributos de Justicia.

tones y automovilistas, otro. Si se quiere puede pasarse a la consideración del juez, que establece normas de justicia y sanciona en defensa de la paz y seguridad de todos, base del bienestar y del bien común.

SISTEMATIZAR.—Características de las normas o leyes justas: servicio del bien común, equidad y justicia, igualdad de las normas para todos sin privilegios, aunque sí con excepciones y previsiones que las hagan aplicables a los casos particulares; que rediman, no que envilezcan; no estar nunca en contradicción con la Ley de Dios ni con la naturaleza humana, posibilidad de su cumplimiento.

APLICAR.—Puede trasladarse aquí cuanto se incluye en este punto de la lección correspondiente al grado anterior, pero más acentuado, en cuanto a la intervención de los chicos.

MEMORIZAR.—La fuerza de la razón (ley), no la razón (ley) de la fuerza. Que la justicia haga la ley, no que la ley determine a la justicia. No puede ser justo el que olvida el bien común. (Estas frases y las máximas del decálogo que se elaboren pueden utilizarse como ejercicios caligráficos y como consignas.)



Educación física

por RAFAEL CHAVES

Para este primer mes de actividad práctica del año escolar 1959-60 recomendamos, con carácter recreativo de ambientación de la educación física y de puesta en forma general, la ejecución del programa del último mes del curso anterior, más el desarrollo de un torneo escolar de dos juegos de los de mayor aceptación durante el curso referido, un torneo, que será el descrito a continuación:

LANZAMIENTO DE LA PIEDRA.—Es éste un juego de mediana intensidad de

trabajo muscular, con aplicación a los concursos atléticos de lanzamiento de jabalina y auxiliar de los de disco y peso.

Los participantes intervienen sucesiva e individualmente en el juego, y puede darse una clasificación de los mismos por equipos, fijando previamente el número de componentes de

éstos. El material es improvisable: piedras de un peso aproximado de 100 a 200 gramos (según las edades; 100 a 150 gramos para los de nueve a once años, y 100 a 200 gramos para los de doce a quince), a ser posible alargadas (pueden emplearse también pelotas de frontón o de goma maciza).

Se escoge un terreno llano y libre de obstáculos, con un mínimo de 40 por 20 metros, y sobre él se hacen los trazados que indica el croquis (en sus mínimas medidas al iniciar la práctica del juego, aumentando éstas con la preparación y en razón a las posibilidades físicas).

Durante el desarrollo del juego cada participante trata de alcanzar en su respectiva actuación la zona de tiro, buscando el que su piedra toque en ésta a ser posible en el número más alto (4), para ganar de este modo los respectivos puntos para sí y para el equipo. Es suficiente el que la piedra toque dentro de la zona al caer y no importa, por tanto, el que después salga fuera de ella por rebote o rodamiento.

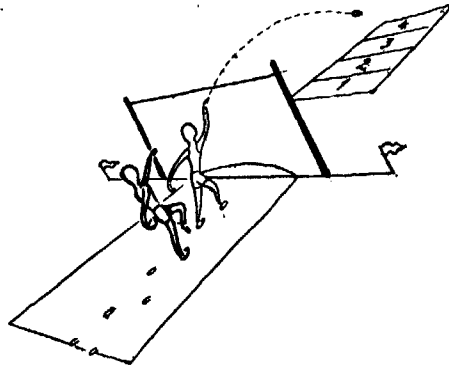
Se sumarán los puntos de los participantes de cada equipo y esta suma nos dará la clasificación del mismo. Los participantes harán hasta tres tiros durante el torneo del lanzamiento, no debiendo hacerse dos de ellos seguidos, sino que lanzarán todos el primer tiro y después, por el mismo orden, el segundo, etc.

Serán nulos todos aquellos lanzamientos en que ocurra lo siguiente:

a) Que el lanzador inicie o termine el lanzamiento fuera de la zona de éste (por tanto, debe empujar la piedra fuera de la zona, ya que en cuanto esté dentro de ésta se considera iniciado el lanzamiento, evitando el salir fuera por la parte anterior de la misma).

b) Que el objeto lanzado caiga fuera de la referida zona de tiro en su primer toque en tierra (zona nula).

c) Que el lanzador, después de lanzar, y por la inercia del lanzamiento,



salga, sin recuperar su equilibrio, de la zona de lanzamiento (regla a).

d) Que el lanzador, después de recuperar el equilibrio, salga por delante de las banderitas de la zona (debe hacerlo por cualquier punto detrás de ellas).

Empates: Se desempata por:

a) Quienes clasifiquen más componentes con cuatro puntos, tres, etc.

b) Quienes alcancen, en su zona de tiro, más distancia ("uno" más próximo al "dos", etc.).

Variantes.—Poner una cuerda horizontal sobre la parte exterior de la zona de lanzamiento a una altura entre 1,40 y 1,70 metros (según estatura), y hacer que el lanzamiento se efectúe por encima de esa cuerda (ver croquis).

Nota.—Tanto en una como en otra modalidad, para un buen aprovechamiento del lanzamiento y para adquisición de un futuro adiestramiento se observarán las posiciones relativas del croquis correspondientes al apoyo de pies en las cinco fases del lanzamiento.

Seleccionado un grupo por sus aptitudes demostradas, podemos considerarlo apto para un segundo ciclo, y ahora les pediremos que nos dibujen, a tamaño de cinco a seis centímetros cada modelo:

Una paleta de albañil.—La cruz roja.—La cruz de Malta.—Una pajarita de papel.—Un molinillo de papel.

Se les dará un tiempo prudencial para realizarlos—quince o veinte minutos—y terminado el plazo se examinará cuánto han hecho. Como es de esperar que la mayoría no se ajusten a las condiciones establecidas y que ya fijamos para el primer ciclo, se les dirá que no modifiquen lo que han hecho y que pongan atención a lo que se les dibujará en el encerado, puesto que allí encontrarán lo que se les pide.

A un tamaño que todos los niños del aula lo puedan ver bien se trazan los cinco cuadriláteros de la figura primera, parte superior, y que los niños los vayan copiando. Cuando los tengan trazados, con línea suave continuada o con trazo interrumpido, conviene que los repitan por bajo de ellos y ya para ir definiendo con línea fuerte los precisos contornos de cada objeto.

En el primer modelo podrán apreciar, si no aciertan con la proporción de los triángulos, el valor de la semejanza en los polígonos. En el segundo, que cinco cuadrados iguales forman la famosa cruz. En el tercero, la sencillez y belleza decorativa de este emblea sanitario.

Y llegamos a la pajarita, donde, dando por sentado que todos los niños la han visto y muchos la sabrán hacer con el papel, ocurre con frecuencia que no la saben descifrar en los cuatro cuadrados cruzados por diagonales que en el encerado les hemos dibujado. Los más despiertos la "verán" pronto, y a éstos y a los demás les pediremos, después que la hayan dibujado, que la dibujen con la cabeza mirando al otro lado.

El molinillo de papel no es tan familiar a los escolares, y será curioso para el Maestro observar los intentos que hacen para definirlo sobre los trazos iniciales.

Pasado el tiempo suficiente requeriremos la atención general, y con trazo grueso de tiza definiremos los contornos y detalles de cada objeto, borrando las líneas ociosas de nuestro dibujo en el encerado.

De los modelos eminentemente planos, que hasta ahora hemos venido estudiando, podemos pasar a los que tie-

Dibujo

por BERNARDO FUENTES RODRIGUEZ

EJERCICIOS PARA APRENDER A VER

II

El fin primordial de quien enseña a dibujar a los niños es despertar en ellos la necesidad de observar. El niño se resiste a la observación atenta y sistemática—ver como tres, di-

bujar como uno—que para dibujar bien se requiere; mas el dibujo disciplina la voluntad del escolar.

Sin la proporción se anula el valor del más esmerado dibujo. Los niños ya están iniciados, con los ejercicios anteriores, en la mecánica elemental del dibujo—rasgueo suave de tanteo, comparación de medidas, afirmación de líneas, etc.—, habiendo fomentado, sobre todo, un afán grande por descubrir.

nen sus tres dimensiones muy acusadas, porque puede haber llegado el momento de probar cómo las interpreta el niño sobre la superficie del papel.

Les pediremos que dibujen, en este tercer ciclo:

Una bellota.—Un dado.—Una caja de zapatos, con la palabra "Zapatos" en la tapa.—La torre de una iglesia.—Un bote de conservas, con la etiqueta o palabra que determine el contenido, a su elección.—Un tambor.—Un tiesto (y el que quiera que dibuje la planta). La cara de una persona, de frente.

El tamaño de cada grafismo debe ser de cinco a seis centímetros también, y no sobrarán, para la mayoría, esas recomendaciones de que no aprieten el lápiz hasta no tener un conjunto de líneas generales hechas suavemente y desestimando todo detalle en estos comienzos.

Después del tiempo que se les ha concedido para la realización de estos ocho modelos, y que se da por finalizado a la vista de la marcha de la clase durante estos ejercicios, y previo un aviso cinco minutos antes—lo que es muy conveniente—, se examina cuanto han dibujado los muchachos.

Atenderemos principalmente: A la limpieza de las elipses en la bellota. (Puede también tratarse de una huerera.) A si dejan visibles o no las aristas del dado que, lógicamente, deben quedar ocultas. A la colocación frontal y oblicua de los puntos según las caras.

El paralelepípedo que es la caja de zapatos requiere la holgura que exige la tapa; y sobre ella no les será fácil colocar, con la inclinación y márgenes convenientes, la palabra convenida.

Veremos qué torre nos "pintan", y, en cuanto al bote de conservas, tendrán el problema de las elipses y el de la colocación de la etiqueta o palabras, según la curvatura que la superficie cilíndrica requiere.

En el tambor y en el tiesto tendremos ocasión de apreciar las dotes de observación del niño; y su inventiva, con el modelo de tambor que nos dibuje y con la planta que "nos plante" en su maceta.

El pedirle que nos dibuje una cara de frente es para que nos demuestre cómo "ve" él los ojos de la figura humana, y así podemos advertírselo.

Lo sorprendente y lo divertido nos será ofrecido por nuestros alumnos en sus interpretaciones, y aquí, en los ojos, veremos una general tendencia a agrandarlos y redondearlos, como si el instinto o el subconsciente del niño los hiciera símbolo de la curiosidad y el asombro de todo primitivismo.

Recogidas las hojas de papel con cuanto hayan dibujado, según las instrucciones anteriores, se les dibujarán

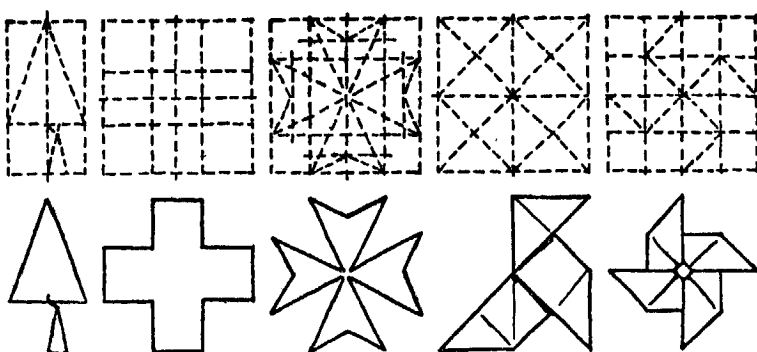


Fig. 1.

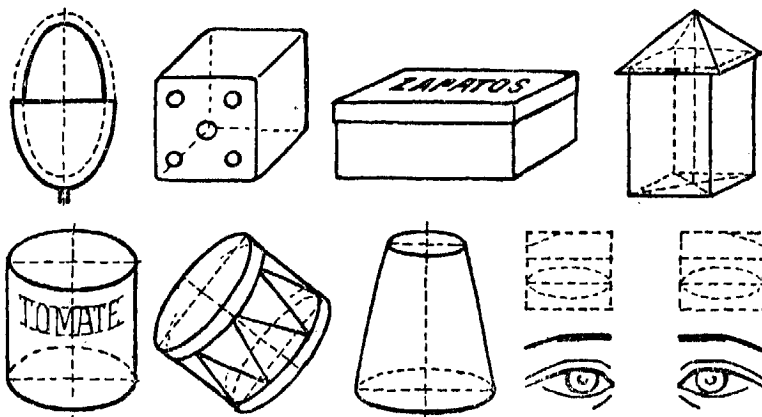


Fig. 2.

en el encerado los modelos de la figura segunda, y con las explicaciones verbales adecuadas se les pedirá que los copien, deteniéndose cuanto sea neces-

rio en el previo trazado esquemático de los ojos, para que ellos vean cuánto deben tener en cuenta cuando hayan de dibujarlos posteriormente.

Manualizaciones

por EUSEBIO GONZALEZ

Niños de ocho a diez años.

EL PENDULO ELECTRICO

INSTRUMENTAL.— El utilizado en trabajos anteriores.

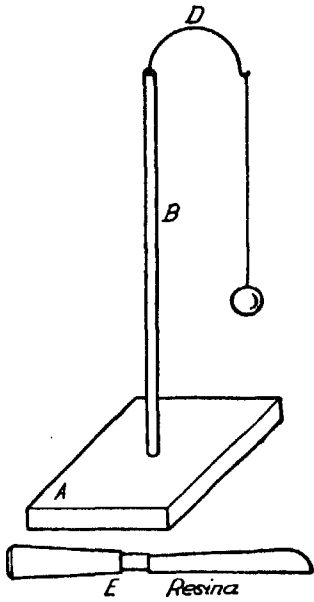
MATERIAL.—Una tabla de 10 X 10 cm. y uno de grosor. Un listón fino de 15 cm. Un alambre algo grueso de 10 cm. Un tubo de plástico de la misma longitud para forrar el listón. Otro más delgado para forrar el alambre. Un hilito de seda y una pequeña bola de corcho. Un trozo de listón de 6 cm. Un tubo metálico de 1,5 cm. de longitud y un centímetro, aproximadamente, de diámetro. Un trozo de peine de ebonita o similar sin púas.

TÉCNICA: Después de preparada la tabla A se hace un taladro como de un centímetro de diámetro en su centro. Tomaremos luego el listón B, que debe ser cuadrado, y con ayuda de la lija y un pedazo de cristal se eliminarán las aristas hasta convertirle en un cilindro, que se acoplará por uno de sus extre-

mos a la base A, a la que quedará sujeto a presión o encolado. Si se dispusiera del tubo de plástico grueso se procurará introducirle en el soporte B de manera que quede forrado. El alambre D se afilará con la lima por uno de sus extremos y se doblará hacia arriba el otro en forma de gancho. También se forrará de tubo de plástico y se clavará en el extremo libre del soporte, doblando después como indica el dibujo. Del ganchito se suspenderá una bola de corcho por medio de un hilo de seda de longitud apropiada.

Ahora ha de construirse el aparato E. Un pedazo de tubo metálico y de un centímetro de diámetro, aproximadamente, nos servirá para fijar a él por un extremo el mango hecho del listón, de seis centímetros, al que se afilará hasta que se adapte, y por el otro se

acoplará el trozo de peine. Para que el conjunto no se mueva después de introducido el listón en el tubo se hará en el extremo afilado una muesca del grueso del trozo de peine y, al introducir éste a presión, quedará todo unido dentro del tubo. Luego, tanto el mango como la resina se pulen con lija, dándole también un poco de cera.



FUNCIONAMIENTO: Se frota el trozo de peine contra un pedazo de paño y, al acercarle a la bolita de corcho, debe ser atraída.

**Niños de más de diez años.
ELECTROIMAN**

INSTRUMENTAL.—El utilizado antes y el soldador.

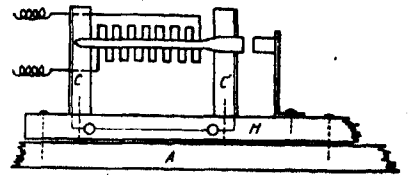
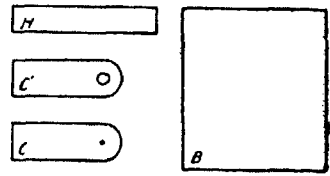
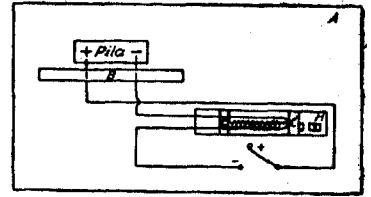
MATERIAL.—Una tabla de 20 X 10 cm. Otra de 8 X 10 cm. Dos listones de 5 X 2 centímetros. Dos clavos de herrar. Cinco metros de alambre de cobre de algunas décimas de milímetro esmaltado o forrado de seda. Un trozo de latón de los polos de pilas de linterna. Tirafondos pequeños y alfileres. Un trozo de plástico transparente para proteger y dos tachuelas de tapicero.

TÉCNICA: Se cortan las tablas A y B, como asimismo los listones C y C'. A dos tercios de altura en C se clava en sentido perpendicular uno de los clavos de herrar que ha de servir de núcleo y al que se va arrollando en capas sucesivas el alambre aislado, dejando largos los extremos para que vaya uno a la pila y otro al pulsador. A la misma altura en C' se practica un taladro lo suficientemente grueso para que pase la cabeza del clavo que ha de quedar alojada en él, sobresaliendo unos milímetros hacia fuera. En esta disposición, C y C', que constituirán la armadura, se fijarán a A en el lugar que se indica en el esquema, como asimismo la tablita B, y clavando por debajo (1). Re-

dondeando los extremos de C y C', y para darle un aspecto más agradable, se cubrirá con la lámina de plástico transparente sujeta con alfileres y con las tachuelas.

El martillo se construirá con un trozo de latón de polos de pila, al que se perforará en uno de sus extremos para fijarle en A a distancia conveniente para que actúe de muelle, y en el otro se soldará solamente la cabeza del otro clavo de herrar a la altura del núcleo, advirtiéndose que se utilizan de esta clase por ser de hierro dulce.

El manipulador no es más que otra tira de latón de 4 cm., perforada y sujeta por un extremo a la pila, y el otro queda levantado sobre un clavo o cabeza de alfiler conectado al electroimán y que, al caer, cierra el circuito, accionando entonces el martillo. La pila eléctrica, de 4,5 voltios, irá detrás de la tabla B y la instalación puede ha-



cerse como se indica en el esquema o a gusto del que construya.

Canto

por CARMEN QUERALT

Los alumnos de la clase elemental practicarán la lectura musical (ya con ritmo) como lo hicieron los de la clase superior en la lección anterior.

En la clase superior se explicará lo que indica el quebrado con que se expresan los compases. En todos el numerador indica la cantidad de tiempos

que tiene el compás y la cantidad de figuras que en él entran; el denominador, la clase de figuras que serán.

La redonda la debemos considerar siempre figura unidad; la blanca, la mitad de la redonda; la negra, la cuarta parte; la corchea, la octava; la semicorchea, la dieciseisava parte; la fusa,

CHURRUSCA (FOLIADA)

GALICIA

Alegre

O — llos verdes son trai — do — ras — — — — — A — zu — les son aen — ti — rei — ras — — — — — as ne — gras ja — cas — fa — ña — das — — — — — os 1.º os 2.º os 3.º os 4.º os 5.º os 6.º os 7.º os 8.º os 9.º os 10.º os 11.º os 12.º os 13.º os 14.º os 15.º os 16.º os 17.º os 18.º os 19.º os 20.º os 21.º os 22.º os 23.º os 24.º os 25.º os 26.º os 27.º os 28.º os 29.º os 30.º os 31.º os 32.º os 33.º os 34.º os 35.º os 36.º os 37.º os 38.º os 39.º os 40.º os 41.º os 42.º os 43.º os 44.º os 45.º os 46.º os 47.º os 48.º os 49.º os 50.º os 51.º os 52.º os 53.º os 54.º os 55.º os 56.º os 57.º os 58.º os 59.º os 60.º os 61.º os 62.º os 63.º os 64.º os 65.º os 66.º os 67.º os 68.º os 69.º os 70.º os 71.º os 72.º os 73.º os 74.º os 75.º os 76.º os 77.º os 78.º os 79.º os 80.º os 81.º os 82.º os 83.º os 84.º os 85.º os 86.º os 87.º os 88.º os 89.º os 90.º os 91.º os 92.º os 93.º os 94.º os 95.º os 96.º os 97.º os 98.º os 99.º os 100.º os 101.º os 102.º os 103.º os 104.º os 105.º os 106.º os 107.º os 108.º os 109.º os 110.º os 111.º os 112.º os 113.º os 114.º os 115.º os 116.º os 117.º os 118.º os 119.º os 120.º os 121.º os 122.º os 123.º os 124.º os 125.º os 126.º os 127.º os 128.º os 129.º os 130.º os 131.º os 132.º os 133.º os 134.º os 135.º os 136.º os 137.º os 138.º os 139.º os 140.º os 141.º os 142.º os 143.º os 144.º os 145.º os 146.º os 147.º os 148.º os 149.º os 150.º os 151.º os 152.º os 153.º os 154.º os 155.º os 156.º os 157.º os 158.º os 159.º os 160.º os 161.º os 162.º os 163.º os 164.º os 165.º os 166.º os 167.º os 168.º os 169.º os 170.º os 171.º os 172.º os 173.º os 174.º os 175.º os 176.º os 177.º os 178.º os 179.º os 180.º os 181.º os 182.º os 183.º os 184.º os 185.º os 186.º os 187.º os 188.º os 189.º os 190.º os 191.º os 192.º os 193.º os 194.º os 195.º os 196.º os 197.º os 198.º os 199.º os 200.º os 201.º os 202.º os 203.º os 204.º os 205.º os 206.º os 207.º os 208.º os 209.º os 210.º os 211.º os 212.º os 213.º os 214.º os 215.º os 216.º os 217.º os 218.º os 219.º os 220.º os 221.º os 222.º os 223.º os 224.º os 225.º os 226.º os 227.º os 228.º os 229.º os 230.º os 231.º os 232.º os 233.º os 234.º os 235.º os 236.º os 237.º os 238.º os 239.º os 240.º os 241.º os 242.º os 243.º os 244.º os 245.º os 246.º os 247.º os 248.º os 249.º os 250.º os 251.º os 252.º os 253.º os 254.º os 255.º os 256.º os 257.º os 258.º os 259.º os 260.º os 261.º os 262.º os 263.º os 264.º os 265.º os 266.º os 267.º os 268.º os 269.º os 270.º os 271.º os 272.º os 273.º os 274.º os 275.º os 276.º os 277.º os 278.º os 279.º os 280.º os 281.º os 282.º os 283.º os 284.º os 285.º os 286.º os 287.º os 288.º os 289.º os 290.º os 291.º os 292.º os 293.º os 294.º os 295.º os 296.º os 297.º os 298.º os 299.º os 300.º os 301.º os 302.º os 303.º os 304.º os 305.º os 306.º os 307.º os 308.º os 309.º os 310.º os 311.º os 312.º os 313.º os 314.º os 315.º os 316.º os 317.º os 318.º os 319.º os 320.º os 321.º os 322.º os 323.º os 324.º os 325.º os 326.º os 327.º os 328.º os 329.º os 330.º os 331.º os 332.º os 333.º os 334.º os 335.º os 336.º os 337.º os 338.º os 339.º os 340.º os 341.º os 342.º os 343.º os 344.º os 345.º os 346.º os 347.º os 348.º os 349.º os 350.º os 351.º os 352.º os 353.º os 354.º os 355.º os 356.º os 357.º os 358.º os 359.º os 360.º os 361.º os 362.º os 363.º os 364.º os 365.º os 366.º os 367.º os 368.º os 369.º os 370.º os 371.º os 372.º os 373.º os 374.º os 375.º os 376.º os 377.º os 378.º os 379.º os 380.º os 381.º os 382.º os 383.º os 384.º os 385.º os 386.º os 387.º os 388.º os 389.º os 390.º os 391.º os 392.º os 393.º os 394.º os 395.º os 396.º os 397.º os 398.º os 399.º os 400.º os 401.º os 402.º os 403.º os 404.º os 405.º os 406.º os 407.º os 408.º os 409.º os 410.º os 411.º os 412.º os 413.º os 414.º os 415.º os 416.º os 417.º os 418.º os 419.º os 420.º os 421.º os 422.º os 423.º os 424.º os 425.º os 426.º os 427.º os 428.º os 429.º os 430.º os 431.º os 432.º os 433.º os 434.º os 435.º os 436.º os 437.º os 438.º os 439.º os 440.º os 441.º os 442.º os 443.º os 444.º os 445.º os 446.º os 447.º os 448.º os 449.º os 450.º os 451.º os 452.º os 453.º os 454.º os 455.º os 456.º os 457.º os 458.º os 459.º os 460.º os 461.º os 462.º os 463.º os 464.º os 465.º os 466.º os 467.º os 468.º os 469.º os 470.º os 471.º os 472.º os 473.º os 474.º os 475.º os 476.º os 477.º os 478.º os 479.º os 480.º os 481.º os 482.º os 483.º os 484.º os 485.º os 486.º os 487.º os 488.º os 489.º os 490.º os 491.º os 492.º os 493.º os 494.º os 495.º os 496.º os 497.º os 498.º os 499.º os 500.º os 501.º os 502.º os 503.º os 504.º os 505.º os 506.º os 507.º os 508.º os 509.º os 510.º os 511.º os 512.º os 513.º os 514.º os 515.º os 516.º os 517.º os 518.º os 519.º os 520.º os 521.º os 522.º os 523.º os 524.º os 525.º os 526.º os 527.º os 528.º os 529.º os 530.º os 531.º os 532.º os 533.º os 534.º os 535.º os 536.º os 537.º os 538.º os 539.º os 540.º os 541.º os 542.º os 543.º os 544.º os 545.º os 546.º os 547.º os 548.º os 549.º os 550.º os 551.º os 552.º os 553.º os 554.º os 555.º os 556.º os 557.º os 558.º os 559.º os 560.º os 561.º os 562.º os 563.º os 564.º os 565.º os 566.º os 567.º os 568.º os 569.º os 570.º os 571.º os 572.º os 573.º os 574.º os 575.º os 576.º os 577.º os 578.º os 579.º os 580.º os 581.º os 582.º os 583.º os 584.º os 585.º os 586.º os 587.º os 588.º os 589.º os 590.º os 591.º os 592.º os 593.º os 594.º os 595.º os 596.º os 597.º os 598.º os 599.º os 600.º os 601.º os 602.º os 603.º os 604.º os 605.º os 606.º os 607.º os 608.º os 609.º os 610.º os 611.º os 612.º os 613.º os 614.º os 615.º os 616.º os 617.º os 618.º os 619.º os 620.º os 621.º os 622.º os 623.º os 624.º os 625.º os 626.º os 627.º os 628.º os 629.º os 630.º os 631.º os 632.º os 633.º os 634.º os 635.º os 636.º os 637.º os 638.º os 639.º os 640.º os 641.º os 642.º os 643.º os 644.º os 645.º os 646.º os 647.º os 648.º os 649.º os 650.º os 651.º os 652.º os 653.º os 654.º os 655.º os 656.º os 657.º os 658.º os 659.º os 660.º os 661.º os 662.º os 663.º os 664.º os 665.º os 666.º os 667.º os 668.º os 669.º os 670.º os 671.º os 672.º os 673.º os 674.º os 675.º os 676.º os 677.º os 678.º os 679.º os 680.º os 681.º os 682.º os 683.º os 684.º os 685.º os 686.º os 687.º os 688.º os 689.º os 690.º os 691.º os 692.º os 693.º os 694.º os 695.º os 696.º os 697.º os 698.º os 699.º os 700.º os 701.º os 702.º os 703.º os 704.º os 705.º os 706.º os 707.º os 708.º os 709.º os 710.º os 711.º os 712.º os 713.º os 714.º os 715.º os 716.º os 717.º os 718.º os 719.º os 720.º os 721.º os 722.º os 723.º os 724.º os 725.º os 726.º os 727.º os 728.º os 729.º os 730.º os 731.º os 732.º os 733.º os 734.º os 735.º os 736.º os 737.º os 738.º os 739.º os 740.º os 741.º os 742.º os 743.º os 744.º os 745.º os 746.º os 747.º os 748.º os 749.º os 750.º os 751.º os 752.º os 753.º os 754.º os 755.º os 756.º os 757.º os 758.º os 759.º os 760.º os 761.º os 762.º os 763.º os 764.º os 765.º os 766.º os 767.º os 768.º os 769.º os 770.º os 771.º os 772.º os 773.º os 774.º os 775.º os 776.º os 777.º os 778.º os 779.º os 780.º os 781.º os 782.º os 783.º os 784.º os 785.º os 786.º os 787.º os 788.º os 789.º os 790.º os 791.º os 792.º os 793.º os 794.º os 795.º os 796.º os 797.º os 798.º os 799.º os 800.º os 801.º os 802.º os 803.º os 804.º os 805.º os 806.º os 807.º os 808.º os 809.º os 810.º os 811.º os 812.º os 813.º os 814.º os 815.º os 816.º os 817.º os 818.º os 819.º os 820.º os 821.º os 822.º os 823.º os 824.º os 825.º os 826.º os 827.º os 828.º os 829.º os 830.º os 831.º os 832.º os 833.º os 834.º os 835.º os 836.º os 837.º os 838.º os 839.º os 840.º os 841.º os 842.º os 843.º os 844.º os 845.º os 846.º os 847.º os 848.º os 849.º os 850.º os 851.º os 852.º os 853.º os 854.º os 855.º os 856.º os 857.º os 858.º os 859.º os 860.º os 861.º os 862.º os 863.º os 864.º os 865.º os 866.º os 867.º os 868.º os 869.º os 870.º os 871.º os 872.º os 873.º os 874.º os 875.º os 876.º os 877.º os 878.º os 879.º os 880.º os 881.º os 882.º os 883.º os 884.º os 885.º os 886.º os 887.º os 888.º os 889.º os 890.º os 891.º os 892.º os 893.º os 894.º os 895.º os 896.º os 897.º os 898.º os 899.º os 900.º os 901.º os 902.º os 903.º os 904.º os 905.º os 906.º os 907.º os 908.º os 909.º os 910.º os 911.º os 912.º os 913.º os 914.º os 915.º os 916.º os 917.º os 918.º os 919.º os 920.º os 921.º os 922.º os 923.º os 924.º os 925.º os 926.º os 927.º os 928.º os 929.º os 930.º os 931.º os 932.º os 933.º os 934.º os 935.º os 936.º os 937.º os 938.º os 939.º os 940.º os 941.º os 942.º os 943.º os 944.º os 945.º os 946.º os 947.º os 948.º os 949.º os 950.º os 951.º os 952.º os 953.º os 954.º os 955.º os 956.º os 957.º os 958.º os 959.º os 960.º os 961.º os 962.º os 963.º os 964.º os 965.º os 966.º os 967.º os 968.º os 969.º os 970.º os 971.º os 972.º os 973.º os 974.º os 975.º os 976.º os 977.º os 978.º os 979.º os 980.º os 981.º os 982.º os 983.º os 984.º os 985.º os 986.º os 987.º os 988.º os 989.º os 990.º os 991.º os 992.º os 993.º os 994.º os 995.º os 996.º os 997.º os 998.º os 999.º os 1000.º os 1001.º os 1002.º os 1003.º os 1004.º os 1005.º os 1006.º os 1007.º os 1008.º os 1009.º os 1010.º os 1011.º os 1012.º os 1013.º os 1014.º os 1015.º os 1016.º os 1017.º os 1018.º os 1019.º os 1020.º os 1021.º os 1022.º os 1023.º os 1024.º os 1025.º os 1026.º os 1027.º os 1028.º os 1029.º os 1030.º os 1031.º os 1032.º os 1033.º os 1034.º os 1035.º os 1036.º os 1037.º os 1038.º os 1039.º os 1040.º os 1041.º os 1042.º os 1043.º os 1044.º os 1045.º os 1046.º os 1047.º os 1048.º os 1049.º os 1050.º os 1051.º os 1052.º os 1053.º os 1054.º os 1055.º os 1056.º os 1057.º os 1058.º os 1059.º os 1060.º os 1061.º os 1062.º os 1063.º os 1064.º os 1065.º os 1066.º os 1067.º os 1068.º os 1069.º os 1070.º os 1071.º os 1072.º os 1073.º os 1074.º os 1075.º os 1076.º os 1077.º os 1078.º os 1079.º os 1080.º os 1081.º os 1082.º os 1083.º os 1084.º os 1085.º os 1086.º os 1087.º os 1088.º os 1089.º os 1090.º os 1091.º os 1092.º os 1093.º os 1094.º os 1095.º os 1096.º os 1097.º os 1098.º os 1099.º os 1100.º os 1101.º os 1102.º os 1103.º os 1104.º os 1105.º os 1106.º os 1107.º os 1108.º os 1109.º os 1110.º os 1111.º os 1112.º os 1113.º os 1114.º os 1115.º os 1116.º os 1117.º os 1118.º os 1119.º os 1120.º os 1121.º os 1122.º os 1123.º os 1124.º os 1125.º os 1126.º os 1127.º os 1128.º os 1129.º os 1130.º os 1131.º os 1132.º os 1133.º os 1134.º os 1135.º os 1136.º os 1137.º os 1138.º os 1139.º os 1140.º os 1141.º os 1142.º os 1143.º os 1144.º os 1145.º os 1146.º os 1147.º os 1148.º os 1149.º os 1150.º os 1151.º os 1152.º os 1153.º os 1154.º os 1155.º os 1156.º os 1157.º os 1158.º os 1159.º os 1160.º os 1161.º os 1162.º os 1163.º os 1164.º os 1165.º os 1166.º os 1167.º os 1168.º os 1169.º os 1170.º os 1171.º os 1172.º os 1173.º os 1174.º os 1175.º os 1176.º os 1177.º os 1178.º os 1179.º os 1180.º os 1181.º os 1182.º os 1183.º os 1184.º os 1185.º os 1186.º os 1187.º os 1188.º os 1189.º os 1190.º os 1191.º os 1192.º os 1193.º os 1194.º os 1195.º os 1196.º os 1197.º os 1198.º os 1199.º os 1200.º os 1201.º os 1202.º os 1203.º os 1204.º os 1205.º os 1206.º os 1207.º os 1208.º os 1209.º os 1210.º os 1211.º os 1212.º os 1213.º os 1214.º os 1215.º os 1216.º os 1217.º os 1218.º os 1219.º os 1220.º os 1221.º os 1222.º os 1223.º os 1224.º os 1225.º os 1226.º os 1227.º os 1228.º os 1229.º os 1230.º os 1231.º os 1232.º os 1233.º os 1234.º os 1235.º os 1236.º os 1237.º os 1238.º os 1239.º os 1240.º os 1241.º os 1242.º os 1243.º os 1244.º os 1245.º os 1246.º os 1247.º os 1248.º os 1249.º os 1250.º os 1251.º os 1252.º os 1253.º os 1254.º os 1255.º os 1256.º os 1257.º os 1258.º os 1259.º os 1260.º os 1261.º os 1262.º os 1263.º os 1264.º os 1265.º os 1266.º os 1267.º os 1268.º os 1269.º os 1270.º os 1271.º os 1272.º os 1273.º os 1274.º os 1275.º os 1276.º os 1277.º os 1278.º os 1279.º os 1280.º os 1281.º os 1282.º os 1283.º os 1284.º os 1285.º os 1286.º os 1287.º os 1288.º os 1289.º os 1290.º os 1291.º os 1292.º os 1293.º os 1294.º os 1295.º os 1296.º os 1297.º os 1298.º os 1299.º os 1300.º os 1301.º os 1302.º os 1303.º os 1304.º os 1305.º os 1306.º os 1307.º os 1308.º os 1309.º os 1310.º os 1311.º os 1312.º os 1313.º os 1314.º os 1315.º os 1316.º os 1317.º os 1318.º os 1319.º os 1320.º os 1321.º os 1322.º os 1323.º os 1324.º os 1325.º os 1326.º os 1327.º os 1328.º os 1329.º os 1330.º os 1331.º os 1332.º os 1333.º os 1334.º os 1335.º os 1336.º os 1337.º os 1338.º os 1339.º os 1340.º os 1341.º os 1342.º os 1343.º os 1344.º os 1345.º os 1346.º os 1347.º os 1348.º os 1349.º os 1350.º os 1351.º os 1352.º os 1353.º os 1354.º os 1355.º os 1356.º os 1357.º os 1358.º os 1359.º os 1360.º os 1361.º os 1362.º os 1363.º os 1364.º os 1365.º os 1366.º os 1367.º os 1368.º os 1369.º os 1370.º os 1371.º os 1372.º os 1373.º os 1374.º os 1375.º os 1376.º os 1377.º os 1378.º os 1379.º os 1380.º os 1381.º os 1382.º os 1383.º os 1384.º os 1385.º os 1386.º os 1387.º os 1388.º os 1389.º os 1390.º os 1391.º os 1392.º os 1393.º os 1394.º os 1395.º os 1396.º os 1397.º os 1398.º os 1399.º os 1400.º os 1401.º os 1402.º os 1403.º os 1404.º os 1405.º os 1406.º os 1407.º os 1408.º os 1409.º os 1410.º os 1411.º os 1412.º os 1413.º os 1414.º os 1415.º os 1416.º os 1417.º os 1418.º os 1419.º os 1420.º os 1421.º os 1422.º os 1423.º os 1424.º os 1425.º os 1426.º os 1427.º os 1428.º os 1429.º os 1430.º

la treintaidosava parte, y la semifusa, la sesentaicuatroava parte.

En todos los compases figurará como denominador uno de los números correspondientes a la relación anterior; por tanto, si tenemos por denominador un 2 sabemos que en el compás entra-



rán blancas, si es un 4 serán negras, etc.

Así, si tenemos el compás $\frac{2}{4}$, sabremos

por el numerador que tendrá dos tiempos y entrarán dos figuras, y como el denominador es 4 y este número corresponde a la negra, estas figuras serán negras; por tanto, teniendo dos tiempos y entrando dos negras, cada negra valdrá un tiempo.

Noticiario

E S P A Ñ A

INAUGURACION DE LA ESCUELA DEL MAGISTERIO FEMENINO DE MADRID

“Debe ser preocupación de todos que el otorgamiento del Certificado de Estudios Primarios suponga en la vida real la posesión de unos conocimientos básicos, el empleo eficaz de nuestra lengua, la participación cultural efectiva en la comunidad nacional.”

El día 13 de octubre se celebró la inauguración oficial de la Escuela del Magisterio Femenino que el Ministerio de Educación Nacional ha construido, bajo la dirección del arquitecto jefe de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, don Francisco Navarro Borrás, en la Avenida de las Islas Filipinas.

En dicho acto, al que asistieron diversas autoridades, pronunciaron importantes discursos el director general de Enseñanza primaria, doctor don Joaquín Tena Artigas, y el ministro de Educación Nacional, excelentísimo señor don Jesús Pubio García-Mina.

DISCURSO DEL DIRECTOR GENERAL

Después de unas palabras elocuentes de la directora de la Escuela, señorita Julia García Fernández-Castañón, el señor Tena dijo que con este acto el ministro ha querido cerrar la serie de inauguraciones que ha llevado a cabo en esta última semana en 35 pueblos y ciudades de Andalucía, Extremadura y Castilla la Nueva, que supone la puesta en marcha de 502 escuelas. “En estos días —añadió— vuelven a las aulas 4.287.000 alumnos, de los que 3.615.000 pertenecen a la enseñanza primaria. Estas cifras bastan para señalar la importancia que el hecho tiene en la vida nacional, ya que el 80 por 100 de la población española no pasa de los estudios primarios. Según los datos del censo de 1950, sólo el 1,3 por 100 de la población ha cursado el bachillerato y únicamente 165.000 españoles tienen un título superior.”

Habló también sobre el plan nacional de construcciones escolares, que ha exigido previamente establecer el cuadro estadístico de la población escolar, fijar las previsio-

nes de su futuro crecimiento y conocer en cada caso el lugar más adecuado para construir la escuela.

Señaló que un régimen como el de Franco, que no busca la espectacularidad porque no la necesita, es capaz de acometer la solución de este problema secular, agravado por la incuria, por la guerra y por los fuertes movimientos migratorios interiores de los últimos veinte años desde la zona rural a las grandes ciudades y centros industriales.

Asimismo recordó que el Estado, dentro de 1959, ha incorporado al servicio del país 6.000 nuevas escuelas con capacidad para 240.000 niños, aparte de haber contribuido con su ayuda económica a la construcción de escuelas de la Iglesia y privadas. Según las estadísticas, el año pasado 3,6 millones de alumnos pasaron por las aulas primarias, con un incremento de un 7 por 100 sobre el año 1955 y un 44 por 100 sobre 1936. También elogió la cooperación que prestan la Diputación y el Ayuntamiento de Madrid.

Se congratuló que continúen en aumento las vocaciones para esta labor, que envidiarían otros países,

y dijo que, mientras que en Francia hay 29.000 escuelas sin Maestro y las Normales no encuentran alumnos suficientes, a las oposiciones a ingreso del Magisterio español, que se están celebrando, se han presentado para 4.501 plazas 14.120 opositores.

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION

Siempre es motivo de satisfacción para quienes sentimos la vocación y la responsabilidad de la Educación Nacional inaugurar un nuevo y bien acondicionado edificio destinado a la docencia. Pero cuando se trata de una Escuela del Magisterio esta satisfacción se eleva, por decirlo así, a una segunda potencia. Porque esta casa que hoy abre sus puertas estará dedicada a la educación de los educadores, sin duda la empresa docente más difícil y a la que van ligadas consecuencias más graves y remotas. Lo que las Escuelas Normales sean hoy predetermina lo que será mañana nuestro Magisterio y predetermina también, por tanto, lo que será pasado mañana nuestra sociedad, ya que al modelarla en sus estratos más amplios y populares es tarea que corresponde principalmente al Magisterio.

Yo espero que esta tarea modeladora de la España futura caldee estas nuevas aulas y presida en ellas el cotidiano trabajo de profesores y alumnos. No quiero limitarme al decir esto a formular una retórica y poco comprometida exhortación, sino a enunciar algo que me parece muy importante para la realización de una auténtica pedagogía: tener siempre presente el fin último a que toda pedagogía tiende —la formación de una futura sociedad nacional rectificadora, una sociedad nacional más poderosa y justa—, y no tan

sólo la infancia concreta que ante el Maestro bulle y se agita.

Experimentalismo angosto y Pedagogía proyectiva

Ciertamente que el conocimiento de la psicología infantil, la adopción de nuevos métodos didácticos, la verificación rigurosa de los resultados de la actividad escolar, son cosas absolutamente imprescindibles. Pero por sí solas no bastan. Pueden incluso degenerar, abandonadas a sí mismas, en un experimentalismo angosto y adocenado, aunque se vierta en fórmulas pretendidamente exactas e incluso estadísticas. Todas estas piezas de la ciencia y de la práctica pedagógica sólo adquieren un auténtico sentido cuando se insertan en un último proyecto amplio y total; el que aspiramos valga para nuestra futura sociedad española.

Condición de esta pedagogía proyectiva, no amputada de su inexcusable dirección política y social en beneficio de un engañoso rigorismo, es el que sea una enseñanza permeable y abierta, es decir, una enseñanza que precisamente por ser científica debe estar en todo momento siguiendo al Maestro, que no se trata de aprender una serie de recetas didácticas invariables y mecánicas, sino que debe estar perfeccionando y ampliando su material pedagógico a todo lo largo de la vida profesional. Tales son en lo instrumental —no en lo esencial, claro es— las continuas revisiones y puestas a punto, que todos los estamentos profesionales —desde el militar al ingeniero, desde el investigador al administrativo— se plantean hoy el problema de la reeducación periódica de sus miembros. Si ustedes me perdonan una comparación de actualidad, diría que el aprendizaje inicial —aquel que faculta para el ejercicio de la profesión— no es más que la primera fase del proyectil teledirigido. Es necesario que en ruta y sobre la marcha actúen nuevas fuerzas impulsivas, nuevos y renovadores estímulos.

EXTRANJERO

XXII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

En Ginebra, del 6 al 15 de julio último, ha tenido lugar la Sesión XXII de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que patrocinan la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. Delegados de 72 países han

La labor del C. E. D. O. D. E. P.

A este propósito de periódica puesta a punto del Magisterio responde la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, que esperamos cumpla su misión en estrecho contacto con las Escuelas Normales.

Este nuevo Centro de Documentación y Orientación Didáctica puede procurar, si no me equivoco, una nota que desearía también calificara a nuestras Escuelas del Magisterio y a la Pedagogía que de ellas nace: una cierta homogeneidad y coherencia de estilo y métodos. Entre la excesiva centralización escolar, al estilo francés, y la diversidad anglosajona existe un punto medio en el que parece deseable situarse.

Contenido y propósitos del Certificado de Estudios Primarios.

Es muy importante para la nunca fácil armonía de nuestra sociedad nacional asegurar un contenido preciso al certificado de Estudios Primarios. Debe ser preocupación de todos que el otorgamiento del Certificado suponga en la vida real la posesión de unos conocimientos básicos, el empleo eficaz de nuestra lengua, la participación cultural efectiva en la comunidad nacional. Nuestro Magisterio debe aspirar a que los españoles se asemejen y se reconozcan entre sí, no tan sólo por naturaleza y herencia, sino por la posesión colectiva de unos mismos saberes y de unos mismos hábitos.

Yo espero que estas Escuelas Normales, alegres y capaces que vamos levantando con esfuerzo, pero sin pausa, en todas las regiones de España sean lugares de predilección para esa pedagogía con sentido social, abierta a permanente perfección y con preocupación por ofrecer un estilo y una fisonomía unitarios que nuestro Magisterio, tanto masculino como femenino, sabrá utilizar cumplidamente.

asistido a esta magna Asamblea, que reúne anualmente a orillas del lago Lemán a estudiosos y dirigentes de la educación de todas las naciones civilizadas.

La Delegación española estaba formada por don Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, como Presidente; don Gregorio Millán

Barbany, Director General de Enseñanzas Técnicas; don Adolfo Maíllo García, Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica, y don Lorenzo Perales García, Jefe de la Sección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Nacional.

Los temas a estudiar este año eran los siguientes: "La elaboración, selección y utilización de los manuales para la enseñanza primaria" y "Las medidas destinadas a facilitar el reclutamiento y formación de los cuadros técnicos y científicos".

Nuestra Delegación ha trabajado con asiduidad y eficacia, no sólo presentando numerosas enmiendas a los respectivos anteproyectos, elaborados por el Secretariado del B. I. E., sino tomando parte en la dirección de las deliberaciones, ya que el señor Tena Artigas fué nombrado "ponente" de la Recomendación relativa a los libros escolares, honor que sólo se concede a las personalidades que se destacan especialmente en varios años de trabajo en estas Conferencias.

Tal nombramiento no solamente tuvo como consecuencia presidir la Comisión redactora de la Recomendación final, de la que formaban parte delegados de Estados Unidos, Rusia, Argentina, Alemania Occidental y Bélgica, sino también la presidencia de la Asamblea en las sesiones en que se discutió la Recomendación.

Por la importancia que tienen para nosotros los extremos contenidos en ella, reproducimos a continuación íntegramente su texto, dándole así la máxima difusión, no sin mencionar con el elogio debido las intervenciones del señor Millán Barbany, que rayaron a gran altura y dejaron la mejor impresión, tanto en las sesiones de la Comisión designada para redactar la Recomendación correspondiente, de la que formó parte, como en las Asambleas al intervenir en las discusiones.

LA IDEA EUROPEA EN LA EDUCACION DE LOS ADULTOS

Sobre este tema central se ha tratado en la reunión del Consejo de Europa celebrado en St. Wolfgang (Austria) del 17 al 27 de junio pasado. Asistieron treinta delegados gubernamentales de quince países europeos. Por primera vez acude España a estos Seminarios, representada por Carola Osete y Esteban Villarejo.

En primer lugar se planteó el problema de qué idea de Europa debe ser traída a la consideración de los alumnos adultos. Geográficamente, Europa es una península de Asia; se caracteriza

por la variedad y multiplicidad de los pueblos que comprende. De aquí la desunión o cisma, lo único que tenemos en común los europeos, según se ha dicho con sarcasmo. Es la causa de su miserable estado actual, víctima reciente de gigantescas convulsiones bélicas. En la unidad de esa variedad está su salvación, en construir una especie de federación de Estados que respete las ideas nacionales subsumidas en esa idea europea más amplia, demasiado nueva todavía para ser popular. Pertenecer a la élite de los intelectuales. Tiene que descender de la altura de su sublimidad. Adquiera conciencia europea el pueblo desde niños, desde la escuela primaria.

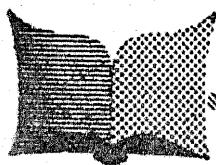
La Universidad Popular constituye la institución más adecuada para plasmar esa idea europea en el adulto. Cada día es más vigoroso el movimiento pedagógico en favor de estas instituciones en

Austria, Alemania, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Suecia... Alguna existe, como la de Linz (Austria), con 400 clases durante un curso, 150 profesores y 10.000 alumnos efectivos. No se propone la formación profesional ni la alfabetización de los adultos, sino su perfeccionamiento cultural, cosa muy distinta. El supervisor de lenguas y estudios extranjeros responde en particular a este pensamiento de educación europea, junto con los profesores de su sección. Nada de lecciones o conferencias pintando a los países con brillantes colores, silenciando claroscuros. No Europa en tinte, sino contacto humano cultural.

Puesto que la asistencia del adulto a estas universidades populares es radicalmente voluntaria, lo primero es estimular su interés con cursos temáticos de rotulación atrayente, para que tome la decisión de venir a las clases. Mas no

se les retendrá si se les habla exclusivamente del valor de la unión europea. Partir de sus inquietudes personales para entroncarlas con estas ideas. Acentuar su carácter problemático en vez de adoptar una actitud dogmática. Junto al gozo de la contemplación del "otro" a través de su lengua y producciones artísticas, ver en ese país extranjero también a nuestro vecino, con quien tenemos que convivir en las esferas más prácticas de la economía y de la política. Cuestiones más acuciantes que la de mirarle sólo como interesante curiosidad. La discusión en común y el estudio en grupos de trabajo son procedimientos didácticos más recomendables que la lección formalista.

Toda esta pedagogía tiene especial urgencia en nuestro país, por tantas circunstancias políticas apartado algún tiempo de esta integración europea.



Libros y Revistas

En esta Sección se ofrecerán referencias de las publicaciones cuyos autores o editores nos envíen dos ejemplares.

MAILLO, A.: *Caracol*. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1959.

Entre los orígenes de numerosas frustraciones escolares están los obstáculos que bajo el nombre de libros de lectura se han de salvar. El afán lector de los primeros días suele decaer y ser sustituido por actividades dentro del aula que impliquen cierta huida de la labor lectora o cierta agresividad a cuanto suponga faena escolar.

Esto lleva a los autores entendidos a preocuparse no sólo por la exactitud del texto sino por el conjunto de incentivos y fondo estructural de lo que se expone. Dos de los incentivos más poderosos, casi capaces de levantar la necesidad o apetito del lector, aparecen constantemente en *Caracol* y se mueven con ritmo tranquilo y seguro. El colorido dominante, en rojo y negro, se completa con páginas policromadas en las que el dibujo atractivo, ya iniciado en una portada de gran acierto, se constituye en fuente y complemento motivacional.

El subtítulo de la obra (libro de primeras lecturas) lleva al autor, especializado en libros escolares, a relacionar lo aprendido de acuerdo con la didáctica de la lectura dominante y los principios lingüísticos concebidos programáticamente en los Cuestionarios Nacionales. Por ello, no sólo en la primera página, sino en un quinto de las mismas se proporciona un repaso y profundización de las combinaciones silábicas complejas. Esto

transforma la publicación en obra particularmente útil para conectar el primer aprendizaje de la lectura con el verdadero dominio lector.

Aunque la imitación lingüística predomina en el escolar de poco más de seis años, al que se dirige esta obra, también se admite la trascendencia de la creatividad idiomática y de la flexibilidad que se logra al variar y distribuir adecuadamente ejercicios lo más diversos. Esta concepción lleva a las actividades, que por simplificar, recojo en estos epígrafes: lectura simple, lectura y pensamiento, observación y dibujo, escritura (copia y dictado), composición (completar y formar frases), invención y recitación (ésta sólo iniciada) y vocabulario numérico (contar), que por su misma estructura benefician el desenvolvimiento lingüístico del escolar.

La longitud y diversidad tipográfica de frases y oraciones es muy adecuada para los fines lectores que se pretenden (habituarse a diferentes tipos de letras) y el léxico empleado sirve de apoyo al maestro en sus explicaciones para unificar las comprensiones lectora y expositiva.

En la variedad buscada se concede gran valor a la melodía lingüística por medio de poesías, trabalenguas, adivinanzas, etc., para buscar de lleno el mundo infantil. La selección de autores es muy adecuada. En su estilo conectivo cabe considerar algunas páginas de introducción a los libros geográfico-gramaticales.

Dedico las últimas palabras al editor. Ha logrado un libro de presenta-

ción propia, de los adelantos actuales, y que constituirá un hito en la reforma actual. El esfuerzo económico es realmente extraordinario para conseguir tan bajo precio.

J. F. HUBERTA.

LIBROS RECIBIDOS

MARIO DE ABAJO: *Volando hacia arriba*. Imprenta Aldecoa, Burgos, 1958.

GARCÍA GARCÍA, JUAN F., y CRESPO CEREDA, J.: *Programa mínimo de escuelas unitarias y graduadas, incompletas*. B. A. E., números 77-79. Madrid, s. a.

RODRIGUEZ PÉREZ, L.: *Electromecano*. Barcelona, s. a.

CARNOIS, A.: *El drama de la inferioridad*. Miracle, Barcelona, 1958.

LE GALL, A.: *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*. Miracle, Barcelona, 1955.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. — COMISARÍA GENERAL DE PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL: *Coloquios sobre la protección escolar y la ayuda al estudio*. Madrid, 1959.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. — BIBLIOTECA: *Catálogo de la Sección de Educación y Enseñanza*. Madrid, 1959.

STORCK, H.: *Le film récréatif pour spectateurs juvéniles*. UNESCO. París, 1950.

— *Educational Film guide 1954-1958*. Wilson. New York, 1958.

NICOL, J.; SHEA, A. A.; SIMMINS, G. J. P., and SIM, R. A.: *La tribuna radiofónica rural del Canadá*. UNESCO. París, 1954.

GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. UNESCO. París, 1957.

BIR y UNESCO: *Les manuels de l'enseignement primaire*. Paris-Genève, 1959.

BIR y UNESCO: *Formations des cadres techniques et scientifiques*. Paris-Genève, 1959.

CONCURSO PERMANENTE

Cuantos en España dedican su atención y sus desvelos a la primera educación pueden colaborar en nuestra revista, que es la suya. Sus páginas están abiertas a todos los que deseen enviarnos algún trabajo sobre puntos concretos de Metodología o de Organización escolar. Si el tema y su desarrollo lo aconsejan, VIDA ESCOLAR tendrá verdadera complacencia en publicarlo, enviando a su autor los honorarios correspondientes.

Extensión: Dos folios mecanografiados a doble espacio.

NO SE DEVUELVEN LOS ORIGINALES NO SOLICITADOS EXPRESAMENTE NI LA REVISTA CONTRAE LA OBLIGACION DE PUBLICARLOS

La publicación de cualquier artículo no supone que la revista comparte los criterios de su autor, el cual responde, en todo caso, de sus afirmaciones. No obstante, se evitarán polémicas que pudieran obstruir el designio de unidad en el servicio a la escuela primaria, que es lema indeclinable del
C. E. D. O. D. E. P.

AYUDENOS A PERFECCIONAR "VIDA ESCOLAR" ESCRIBIENDO AL CENTRO Y DICIENDONOS:

- a) Qué sección le ha gustado más.
- b) Qué modificaciones introduciría en la revista.

VIDA ESCOLAR

no es propiedad del Maestro, sino de la escuela. Por esta razón los Inspectores de Enseñanza Primaria exigirán en sus visitas la presentación de los números publicados, que se conservarán en el Archivo de la escuela y constarán en los inventarios.

La petición de un número no recibido debe hacerse dentro del mes, a este Centro: Pedro de Valdivia, 38, Tel. 258546. Madrid.

VIDA ESCOLAR

se distribuye gratuitamente a las escuelas públicas nacionales. Las restantes escuelas y cualquier persona que lo desee puede recibirla, previa la correspondiente suscripción.

SUSCRIPCION POR UN AÑO

(Diez números)

Para España	100 ptas.
Para Hispanoamérica	150 "
Para los restantes países	200 "
Número suelto en España	15 "

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Creado para impulsar los estudios relacionados con la didáctica de la Enseñanza Primaria y ayudar a los que a ellos se dediquen, independientemente de las tareas de investigación, ensayo y difusión que le competen, y que llevará a cabo de un modo progresivo, se ofrece desde ahora a los Maestros, Directores de Grupos Escolares, Inspectores de Enseñanza Primaria, Profesores de Escuelas del Magisterio, estudiantes de Pedagogía, padres de familia y, en general, a cuantos sienten interés y dedicación hacia los problemas educativos, para resolver las consultas que formulen sobre las cuestiones siguientes:

- **LIBROS Y REVISTAS DE EDUCACION, PSICOLOGIA, DIDACTICA, ORGANIZACION Y ADMINISTRACION ESCOLAR.**
- **BIBLIOGRAFIAS SELECTIVAS SOBRE CUESTIONES CONCRETAS.**
- **METODOS DE ENSEÑANZA Y SISTEMAS DE ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR.**
- **PEDAGOGIA FAMILIAR.**
- **INSTITUCIONES DOCENTES Y EDUCATIVAS EN RELACION CON LA PEDAGOGIA ESPECIAL Y LA ORIENTACION ESCOLAR (1).**

El C. E. D. O. D. E. P. agradecerá que se le dirijan consultas.

Las respuestas que, por su interés, puedan beneficiar a un gran número de lectores serán publicadas en VIDA ESCOLAR. Las que no reúnan estas condiciones serán remitidas por correo a los consultantes.



Toda la correspondencia al Director del CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA, Pedro de Valdivia, 38, 2.º, izqda. MADRID.

(1) Quedan excluidas las consultas relacionadas con los derechos administrativos de los profesionales de la Enseñanza Primaria.