

VIDA

escolar



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

nº 105

Centro de Documentación y Orientación Didáctica

textos anaya... **textos de hoy**



Los libros Anaya están en miles de escuelas.
Los maestros españoles los conocen. Saben que tienen calidad y que ofrecen lo más idóneo para sus clases.

anaya AL SERVICIO DEL MAGISTERIO

Vida escolar

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

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

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de
julio y agosto

TIRADA:
90.000 ejemplares



REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

	<u>Págs.</u>
● Presentación de los Programas Escolares para Colegios Nacionales.	2
● Televisión y Educación, por <i>Victorino Arroyo del Castillo</i> .	5
● La escuela comarcal, por <i>Miguel Zapater Cornejo</i> .	11
● El intercambio escolar de correspondencia, por <i>J. M. Nieto</i> .	17
● Didáctica de la alimentación, por <i>Maximino Sanz</i> .	20
● Lecciones con microscopio, por <i>Tomás Calleja Guijarro</i> .	22
CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA	
● Escuela y Comunidad. Conclusiones del Primer Centro de Colaboración Pedagógica de Lérida.	24
X ● Sentido de la evaluación escolar. <i>Centro de Colaboración Pedagógica</i> . Manzanares (Ciudad Real).	26
● Información.	30
● Bibliografía.	32

Depósito legal: M. 9.712 - 1958

A. HERVAS, A. G.
Athos, 30 - MADRID
MADRID, 1968

- *Por primera vez en la Historia de la Administración Escolar española, y sin precedente similar en Europa, se ha realizado la programación práctica de la Educación Básica.*
- *La Dirección General de Enseñanza Primaria encargó la Planificación, desarrollo y supervisión del Proyecto para la elaboración de Programas Diferenciales a su Organismo Técnico el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.*
- *Han intervenido a lo largo del Proyecto más de 100 expertos en educación: Maestros, Directores, Inspectores de Enseñanza Primaria, Especialistas en las diversas disciplinas y en Psicología evolutiva.*
- *Más de 14.000 actividades cuidadosamente seleccionadas, de suerte que se asegure la educación integral de la personalidad evolutiva, garantizan el carácter activo que define todo auténtico aprendizaje.*
- *Destaca por su carácter innovador el tratamiento formal de la habituación y la definición de objetivos educativos, auténtico norte de la moderna tarea educativa, importante hito en la Historia de la Organización Escolar Comparada.*
- *La Educación cívico-social, con sus sectores básicos de educación para la comprensión internacional, enseñanza de un segundo idioma y educación vial, ha merecido atención preferente, cual lo exigen las actuales corrientes educativas.*
- *Durante el presente curso se trabajará en la elaboración de Programas para Escuelas de Maestro Unico, que serán publicados en 1969.*

1. ¿QUE SON Y COMO SE ELABORARON LOS PROGRAMAS?

Presentamos hoy al Magisterio español los Programas Diferenciales, realización única en su género en la educación europea del momento y primera en toda la historia de la Administración Escolar española.

Su origen debe buscarse en el carácter sucinto y generalizado que, por esencia, deben tener los Cuestionarios Nacionales, y que llevan insitos la necesidad de especificación y concreción en unos programas escolares.

Ante las grandes dificultades que la realización de esta tarea comporta, y atendiendo peticiones formales, insistentes y numerosas de cuantos diariamente desarrollan su labor educadora, la Dirección General de Enseñanza Primaria emprendió la tarea de realizar, a nivel nacional y con carácter orientador, este importante trabajo.

Encargó para ello a su Organismo Técnico, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, la planificación, desarrollo y supervisión del Proyecto para la elaboración de Programas Escolares.

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica, trabajando durante más de dos años, y armonizando y

Presentación de lo

coordinando las aportaciones de más de 100 expertos en educación: Maestros, Directores Escolares, Inspectores de Enseñanza Primaria y Especialistas en las diversas materias, inició el Proyecto cuyos primeros frutos hoy presentamos.

Se hizo preciso seleccionar un criterio básico, que orientara la realización de los trabajos. Se adoptó el de "unidad-escuela" como eje en torno al cual debía girar la elaboración del programa. Unico modo de poder cubrir, con unos pocos tipos de programas diferenciales, toda la compleja variedad de realidades escolares de nuestro país.

Para garantizar el carácter práctico de esta realización, objetivo máximo del Proyecto, se constituyeron cuatro *equipos técnicos*, formados por Maestros y Directores, que trabajaron en Madrid bajo la orientación y control del CEDODEP.

Los trabajos de estos equipos fueron analizados minuciosamente por especialistas de las diversas disciplinas, con cuyas sugerencias se elaboró el anteproyecto que sirvió de base para el trabajo de tres nuevos *equipos experimentales*, constituidos por Maestros, Directores e Inspectores de Enseñanza Primaria y radicados en Lugo, Valencia y Jaén, cuyas aportaciones ayudaran a matizar y enriquecer el Proyecto.

Finalmente, el equipo técnico del CEDODEP realizó la coordinación horizontal y vertical de los contenidos, asegurando así el carácter integral de los Programas que hoy presentamos.

Programas escolares para Colegios Nacionales

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS

- *Experienciales.*—Basados en las aportaciones concretas de los auténticos realizadores escolares. Se han elaborado a partir de la Escuela.
- *Activos.*—Más de 14.000 actividades han sido recogidas en los mismos, y cuya diversidad e integración garantiza el cultivo específico de los diversos sectores de la personalidad integral.
- *Científicos.*—Recogen las más recientes innovaciones de las distintas disciplinas, según las aportaciones de los especialistas en cada una de ellas.
- *Psicológicos.*—Tienen al niño como fundamento, y se estructuran de acuerdo con los principios y leyes del aprendizaje integrador y creativo.
- *Innovadores.*—Destaca la especial programación de disciplinas básicas y tradicionalmente olvidadas, cual son la:
 - Educación estética.
 - Educación cívico-social, con su sector de Educación vial.
 - Enseñanza del Inglés.
 - Programación de hábitos, actitudes y destrezas.
- *Personalistas.*—Su objetivo esencial, al que se orienta toda su estructura interna, lo constituye el cultivo

integral, armónico y evolutivo de la personalidad infantil.

3. CUALIDAD ESENCIAL

Entre todas las notas señaladas, destaca como cualidad esencial el carácter activo de los Programas.

Las 14.000 actividades, de que constan, aparecen integradas alrededor de estos cinco grandes grupos:

- Observación y recuerdo.
- Operativas, manipulativas.
- Mentales.
- Sociales.
- Creación personal.

Si bien cada una de ellas se inserta en el momento adecuado, según la estructura noética de las diversas disciplinas programadas.

4. ESTRUCTURA INTERNA DE LOS PROGRAMAS

Cada curso consta de 32 semanas, y se ha considerado como Unidad temporal una semana por ser la Unidad más funcional y la que mejor formula un trabajo personal y responsable del alumno.

Se han determinado 32 semanas, por que son las que se consideran propias para el aprendizaje conveniente y para dar un margen de flexibilidad.

Cada semana comprende los cinco sectores determinados en el Cuestionario:

1. Materias instrumentales:

- Lectura.
- Escritura.
- Lengua.
- Matemáticas.

2. Unidades Didácticas.

3. Expresión Artística:

- Dibujo y pintura.
- Música.
- Trabajos manuales.

4. Materias especiales:

- Religión.
- Educación cívico-social.
- Educación física.
- Enseñanzas del hogar.

5. Habitación, sector el más nuevo en su sistematización y que se halla integrado en los sectores anteriores.

En cada sector se señalan:

- Objetivos propios. Formales.
- Aspectos específicos. Nacionales.
- Fundamentalmente actividades!
- De aprendizaje.
- De aplicación.
- De revisión y control.

5. VALOR DE ESTOS PROGRAMAS

- *Orientadores de la actividad escolar.*—Aparecen lo suficientemente esperados como para augurarles una utilización masiva en todo el país, si bien deberán ser adecuadas a cada realidad escolar por Maestros y Directores.
- *Realización de guiones.*—Constituyen un valioso documento para la realización armónica, a nivel nacional, de:
 - Guiones radiofónicos.
 - Guiones para televisión escolar.
- *Enriquecimiento de los Manuales Escolares.*—Sin duda ninguna, la aparición de estos Programas contribuirá poderosamente al enriquecimiento de los Manuales Escolares, tanto en su contenido cuanto en su orientación didáctica.

- *Análisis de los objetivos de la Educación Básica.*—Ayudarán poderosamente a fijar los auténticos objetivos de esa Educación Básica que todos anhelamos.

6. CUESTIONES VARIAS

¿Qué diferencias hay entre el Cuestionario Nacional vigente y los Programas diferenciales que hoy se presentan?

Los Cuestionarios son documentos legales y pedagógicos que expresan las exigencias educativas generales y mínimas que el Estado estima oportuno implantar con carácter uniforme en todos los centros docentes del país.

Los Programas diferenciales son proyectos de actividades que interpretan el contenido de los Cuestionarios de acuerdo con los diversos tipos de Escuelas. No tienen carácter legal.

¿Puede decirse, pues, que estos Programas se publican sólo como "guías", como modelos orientadores?

De algún modo, sí. Y esto por dos motivos esenciales. Primero, porque por su carácter "diferencial" no pretenden ajustarse a una realidad escolar determinada, sino a un tipo genérico de institución; por ejemplo, y en el caso que nos ocupa, son programas para Colegios Nacionales.

Pero será el Director y el Consejo Escolar del Centro quienes adapten y mejoren las posibilidades de estos entes genéricos a los particulares condicionamientos socio-económicos y culturales en que su Centro se desenvuelve.

Segundo, porque los Programas diferenciales se publican a simple título orientador, sin que supongan ninguna exigencia legal su posible establecimiento. Entendemos que la libertad didáctica del educador debe ser respetada, viniendo condicionada por las exigencias legales y pedagógicas de los vigentes Cuestionarios Nacionales.

¿En qué sentido pueden estos programas contribuir a fijar contenidos y técnicas para la moderna Educación Básica?

Encontrándonos hoy con la tarea importante de someter a revisión las exigencias mínimas que debe plantear una educación básica, no cabe duda que la aparición de estos Programas supone una valiosa aportación, *considerados como documentos de trabajo*, para la fijación precisa e integral de dichos objetivos.

Finalmente, ¿qué se prevé realizar dentro del Proyecto para el presente curso?

Estamos decididos a estudiar profundamente, y a publicar antes del comienzo del curso próximo, los programas orientadores para las Escuelas de Maestro Unico, cuyo número superan las 40.000.

Se está programando ya la realización de un Seminario de estudio sobre dicha realidad escolar, y proyectamos celebrar numerosos estudios y cursos en torno a la misma.

Televisión y Educación

INTRODUCCION

Estamos en los comienzos de una nueva forma de enseñanza y de educación que ofrece inmensas posibilidades, junto a no pequeñas limitaciones. Asoma por el horizonte una nueva era tecnológica en el campo de la educación. La sorpresa, la tradición, los hábitos adquiridos, hacen que no nos demos cuenta del todo.

Los medios audiovisuales en todas sus facetas y gamas han irrumpido en la educación; se trata de una irrupción lenta, pero sin pausa. Existen detractores y admiradores. Los unos temen que la personalidad del educador quede anulada; los otros, ven en estos medios no sólo un refuerzo a la personalidad del maestro, sino la solución a variados problemas que plantea la enseñanza y la educación.

La verdad la debemos encontrar en un justo medio. No se trata de anular a nadie ni de solucionar todo. Simplemente estamos ante la presencia de unos medios que han de ser subordinados a la acción del docente. Los medios son materiales y herramientas que ha de manejar el hombre. El hombre siempre es el responsable de los objetivos a conseguir.

Ante la avalancha que se avecina del uso de nuevas técnicas en el campo de la educación, los educadores no pueden adoptar una actitud pasiva quedando anclados en una postura tradicional, sino tomar una actitud positiva intentando ponerse al día en las conquistas ya logradas, pues se quiera o no, el mundo de la imagen penetra cada día más en el hondón de nuestra existencia.

Estas nuevas técnicas tienen sus ventajas y sus inconvenientes, sus aspectos positivos y negativos, pero esta parte negativa no es en manera alguna achacable a la técnica en sí, sino al uso que de ella hace el hombre que la utiliza. Los diversos y variados programas de la televisión podrán ser formativos o deformadores, pero ello no es culpa en sí de la máquina televisiva, sino del conjunto de personas que manejan esa máquina y no la ponen al servicio de la formación del hombre.

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

Inspector de Enseñanza Primaria
Jefe del Departamento de Publicaciones



Contemplada la televisión desde un ángulo educativo, podríamos decir que se desenvuelve en tres planos (1):

Plano indiscriminado: En este plano se incluye la recta información destinada al gran público. Esta información puede ejercer una acción formativa, aunque no la busca de un modo directo. Su fin es simplemente informar. Ahora bien, cuando este fin se ajusta a una sana teoría de la información en la verdad y en la objetividad, no cabe duda de que realiza una misión formativa.

Plano educativo general: En este plano pueden incluirse todos aquellos programas cuyo objetivo es sembrar ideas, inquietudes, opiniones, actitudes..., a través de un cierto contenido cultural y formativo. Se lanzan ideas y conceptos al espacio, rectamente motivados, y nadie se preocupa de recoger el fruto conseguido. Es una llamada a la conciencia individual de todos y cada uno de los que siguen el programa.

Plano educativo especial: En este plano hay una finalidad altamente educativa, mediante la selección y tratamiento adecuado del mensaje televisivo, así como de la explotación del mismo después de recibido. Este es el plano en el que se desenvuelve la televisión escolar.

"En los tres planos hay un común denominador de influencia educativa, pero ésta varía en intencionalidad, en grado de intensidad y en modo de manifestación. Sobre los tres planos tendrá algo que decir la Pedagogía —tal vez más de lo que se le concede—; pero en el que es inexcusable su participación plena es en el plano denominado *educativo especial*, una de cuyas funciones más claras y concretas es la escolar" (2).

Tres puntos principales queremos tratar en esta ocasión: problemática de la televisión escolar, lanzamiento del mensaje educativo y evaluación del mismo. Y ello desde una perspectiva didáctica y educativa.

(1) y (2) *La televisión escolar en España, 1967-68*. Public. Direc. Gral. de Radiodifusión-Televisión y Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1968.

PROBLEMATICA DE LA TELEVISION ESCOLAR

Se nos presenta un hecho evidente: con mayor o menor intensidad la televisión está comenzando a entrar en nuestras instituciones y, al parecer, con un cierto éxito, según las experiencias realizadas. Para llegar a este éxito se han tenido que controlar una serie de variables que, por un lado, podían hacer fecundo el mensaje televisivo, o por otro, llevarle a la esterilidad. Nosotros no vamos a hablar de todas estas variables. Sólo vamos a tener en cuenta tres: el maestro, el alumno y la organización escolar en sus relaciones con la televisión.

El maestro y la televisión

Dos claros contrastes, aunque pueda haber matices intermedios, se dan desde el punto de vista de la inclusión televisiva en las tareas escolares: aceptación y rechazo. La aceptación ha sido conseguida después de ciertos períodos de entrenamiento y puesta a punto de maestros aficionados; el rechazo se debe a una falta de información personal o haber participado en experiencias pobres con un espíritu de crítica negativa.

Lo cierto es que a medida que la televisión se impone como medio de enseñanza cuenta cada día con más adeptos, tranquilizados de una muy honda preocupación cual es que la televisión se ha de considerar exclusivamente como un medio de enseñanza que no intenta suplantar la personalidad del educador, sino brindarle unos recursos muy eficaces para informar y formar a sus escolares.

Ya dijo Roger Clause (3), refiriéndose al servicio de radio escolar, que "es el maestro quien da a la emisión una personalidad y quien la adapta a los diferentes indi-

(3) CLAUSE, R.; *La educación por radio. La radio escolar*. UNESCO. París, 1949.

viduos de su clase; es él quien la integra en la corriente de la pedagogía contemporánea y le da el máximo rendimiento educativo. Sin él la misión escolar correría grave riesgo de perder toda razón de ser; sería una simple ocasión de descanso y, acaso, un factor de aburrimiento si no de desorden". Ello mismo se podría afirmar de la televisión escolar.

La televisión escolar acaba de entrar en la escuela. Se trata de un recién llegado a quien debemos tratar con cortesía. A través de su permanencia y de un diálogo constructivo podríamos llegar a conclusiones satisfactorias.

En España, la televisión escolar ha entrado en su segundo curso. El ensayo del primero parece ser que ha sido bastante satisfactorio. Este segundo, con la experiencia adquirida y la extensión cuantitativa y cualitativa de sus programas, lo será aún más.

La entrada de la televisión en la escuela ha planteado multitud de problemas en el orden teórico y práctico. Se ha hablado y se han realizado multitud de ensayos en torno a sus dificultades y ventajas. No vamos a decir de todas ellas. Vamos a sintetizarlas:

a) *Dificultades* (4):

- En cuanto a los horarios establecidos.
- Relacionadas con la dificultad de incorporar las emisiones a las múltiples tareas del curso.
- En orden a la escasa duración de los programas televisados.

(4) SIEPMANN, CH. A.: *Television and Education in the United States*. UNESCO. París, 1952.

- En relación con la falta de emisiones adecuadas a las necesidades individuales de los alumnos.

b) *Ventajas* (5):

- Papel irremplazable en cuanto a documentación.
- Referidas a la observación y experimentos científicos.
- En orden al acercamiento del escolar a la vida y costumbres de otros lugares lejanos.
- En cuanto a ensanchar las posibilidades formativas y educativas del maestro en relación con sus alumnos.
- ...

Como se ve, las dificultades de orden técnico y didáctico son de fácil solución. Los avances de estos últimos años han limado mucho las mencionadas dificultades, y se prevé una gran perspectiva pedagógica en orden a la utilización de la televisión escolar. Las ventajas hacen referencia a cualidades técnicas, didácticas y educativas, que son de fácil comprobación y aceptación.

El maestro es pieza clave en la recepción y explotación del mensaje televisado. Se impone, pues, capacitar al mismo en esta modalidad didáctica durante sus estudios correspondientes y a través de cursos prácticos y efectivos destinados al personal docente en ejercicio.

(5) GARCÍA ARMENDÁRIZ, Ana M.^a: "La televisión escolar y los maestros". Rev. VIDA ESCOLAR. Madrid, marzo-abril, 1968.



El escolar y la televisión:

Ante la inevitable entrada del televisor en los hogares es de suponer que en un futuro no muy lejano una gran parte de muchachos estén en condiciones de ver televisión en su propio hogar. A ello se une la razonable perspectiva de que numerosas escuelas contarán pronto con los medios adecuados para recibir y explotar las enseñanzas televisadas.

De las ventajas e inconvenientes de la televisión en general se han realizado multitud de ensayos y experiencias en diversos países, llegándose a conclusiones un tanto homologadas: si los programas televisados se controlan desde un punto de vista educativo, se llega a situaciones francamente positivas; si, por el contrario, este control no existe, las consecuencias son de carácter negativo.

Es decir, si la familia deja al niño que permanezca horas y horas ante el televisor viendo toda clase de programas, ello repercute no sólo en su propia salud, sino en una apatía hacia la escuela y en un progresivo abandono de sus tareas escolares. Existe al parecer una cierta relación negativa entre televisión y rendimiento escolar, llegando los escolares a demostrar un gran cansancio y un cierto abandono por las cosas de la escuela (6). Claro que ello se debe no al uso, sino al abuso de la pequeña pantalla.

Por lo que a televisión escolar se refiere las conclusiones son francamente positivas, a pesar de serios inconvenientes por la propia estructura técnica de la televisión. Ahora bien, de los ensayos y experiencias que se están realizando se concluye que las ventajas priman sobre los inconvenientes, y ello tanto desde el punto de vista de la organización escolar como de la educación de los alumnos.

La organización escolar y la televisión:

Ante el hecho evidente de la entrada de la televisión en el aula, se impone una seria reflexión en torno a una nueva y posible organización de los elementos de la escuela. La ya clásica división de los elementos escolares, que conjugan y armonizan una organización, en elementos personales, formales, materiales y funcionales, tienen que sufrir en el futuro una completa evolución en el sentido de incluir en sus cuadros todos los medios y procedimientos audiovisuales.

Elementos personales: Ya hemos dicho algo en torno al docente y a los escolares; unos tienen que tomar conciencia de lo que representan dichos medios, y otros tienen que estar preparados para recibir informaciones no sólo del libro y del diálogo con el maestro. Ambas cosas serán insustituibles, pero se completarán con otros medios y procedimientos, cuyo uso estarán en un futuro muy próximo a disposición de todos.

Elementos formales: El calendario escolar, el programa de actividades, las pausas y recreos, etc., tendrán que ser revisadas de acuerdo con esta nueva problemática. La inclusión de la televisión escolar, así como de los

demás medios audiovisuales, supone una nueva organización formal de aquellos elementos que intervienen para hacer más afectivo el aprendizaje y la educación. No se trata de invalidar lo que se tiene, sino de adaptarlo en función de nuevas exigencias.

Elementos materiales: Tanto los edificios escolares como los salones de clase, principalmente, habrán de ser proyectados y realizados en un próximo futuro, de acuerdo también con las exigencias que imponen estos nuevos medios técnicos que se asoman al campo de la enseñanza.

Elementos funcionales: La disposición de todos aquellos elementos que están en función próxima o remota de la mejor realización de las tareas escolares para obtener un máximo rendimiento en el aprendizaje, se deberán ajustar también a las exigencias que impone la utilización de los diferentes y variados medios audiovisuales. La estructura organizativa de la clase, tanto en grupo de maestros (*Team Teaching*) como grupos de alumnos; la disposición del material que hoy se utiliza (encerados, mesas, bibliotecas, etc.); las condiciones de luces, instalaciones, ventilación, etc., deberán ajustarse a las mencionadas exigencias.

Es decir, que desde el punto de vista de la utilización no sólo de la televisión escolar, sino de los demás medios audiovisuales, habrá que realizar un gran esfuerzo de organización para aprovechar al máximo el mensaje educativo que a través de estos medios puedan incidir en las actividades escolares.

LANZAMIENTO DEL MENSAJE EDUCATIVO

En la planificación del lanzamiento del mensaje educativo a través de la televisión hemos de considerar las partes siguientes: programación, preparación, orientación y recepción, cada una de ellas con sus peculiares características.

1. PROGRAMACION:

En principio y dejando a un lado otras características de tipo técnico, en el momento de la programación y desde una perspectiva pedagógica se ha de atender a tres aspectos fundamentales: selección de las materias, adecuación de las lecciones al nivel de los escolares y estructura didáctica de la propia lección.

a) *Selección de materias:* Es posible que todas las materias que se imparten en la enseñanza puedan ser objeto de un tratamiento televisivo; pero no cabe duda de que algunas de ellas se prestan, por razón de su contenido y estructura, con mayor rentabilidad didáctica y educativa.

Piénsese, por ejemplo, en la Matemática y en la Geografía; en el Lenguaje y en Ciencias Naturales; en Lectura y Expresión artística. Qué duda cabe que cuando se trata de describir paisajes o costumbres, realizar experimentos o presentar modelos que contribuyan a modelar el gusto artístico, las ventajas de la televisión son óptimas, mientras que en el tratamiento del número y de la línea, del vocabulario o la ortografía, y de la lectura

(6) VOLDEMARAS JUOZAFVICIUS, E.: *La televisión y la juventud*. Rev. "Bordón". Madrid, febrero 1958.

mecánica o comprensiva, el esfuerzo a realizar a través del medio televisivo será mucho mayor, tanto desde una perspectiva técnica como pedagógica. No obstante, aunque existen dificultades, no quiere ello decir que sean insuperables y no pueda conseguirse un estimable resultado.

b) *Adecuación al nivel de los escolares:* Una vez que se han seleccionado las materias que mejor puedan ser tratadas a través de la técnica televisiva, se impone reflexionar sobre los destinatarios de esas lecciones. Los destinatarios son escolares de distintos cursos, de diversa aptitud y de diferente ritmo en el aprendizaje. En definitiva se trata en este momento de programar las diversas lecciones para cada uno de los cursos que integran la escolaridad.

Cada uno de estos cursos tiene un Cuestionario oficial, así como un nivel mínimo de exigencia, tanto desde un punto de vista intelectual como educativo.

Adecuar las lecciones al nivel medio del curso, de acuerdo con los Cuestionarios y las exigencias de los niveles mínimos, sería una labor justa y necesaria.

c) *Estructura de la lección:* Cada materia o asignatura ha de ser tratada de acuerdo con su propia estructura y de acuerdo con las manifestaciones anteriores. Las Ciencias Naturales exigen una metodología en la lección muy distinta a la de la Matemática, así como la estructura metodológica de la Historia sería distinta a la del Lenguaje.

No es lo mismo proyectar una lección de Historia siguiendo un método general, que utilizar un método especial narrativo, biográfico o de dramatización. Lo mismo puede ocurrir con las restantes materias.

Aquí cabe también hablar de una serie de aspectos técnicos: presentador, encuadres, distintas voces, etcétera... Y todo ello para sacar el máximo partido posible de la lección televisada.

2. PREPARACION:

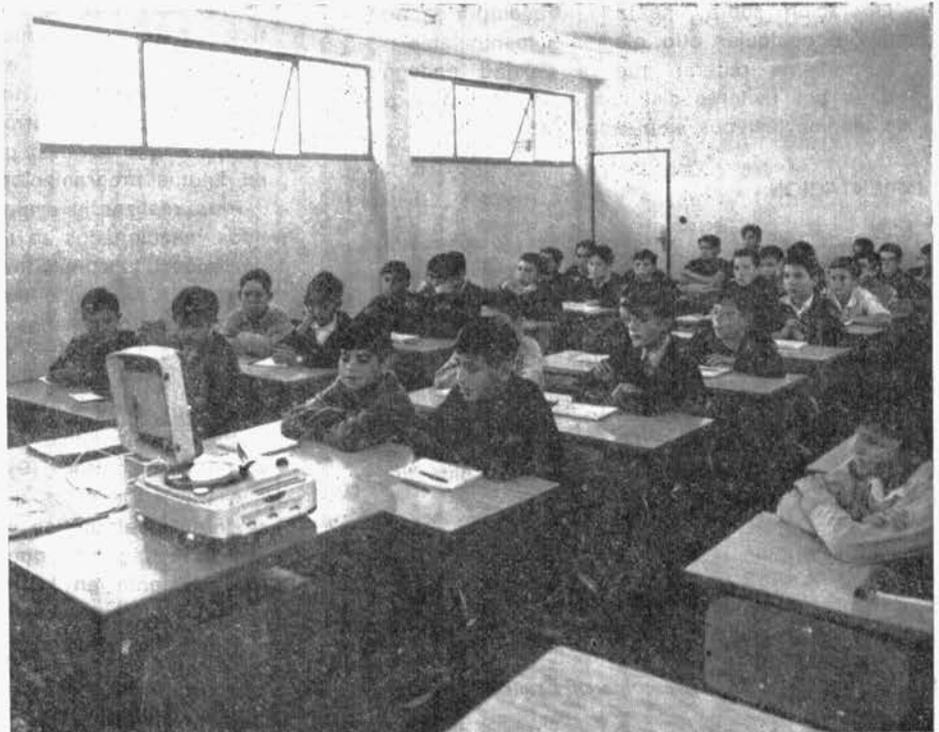
Una vez tenidas en consideración las manifestaciones anteriores se impondría el preparar, desde un punto de vista didáctico y educativo, los materiales correspondientes. Aquí cabe hablar del guión de contenido, del guión técnico y, por último, del guión didáctico.

a) *Guión de contenido:* El guión de contenido marcará la pauta de lo que ha de ser la lección televisada. Por tanto, debiera realizarlo una persona capacitada en la materia a tratar y con conocimientos de las características de la escuela. En el guión de contenido se fijan las ideas básicas y esenciales y las secuencias de su presentación.

b) *Guión técnico:* A la vista de los objetivos que se señalan en el guión de contenido, de las ideas básicas y de las secuencias principales, el técnico de televisión monta su guión con los materiales más adecuados, en estrecha colaboración con el guionista de contenido. El guionista técnico conoce todos los recursos de la televisión; el guionista de contenido conoce la materia y la escuela. Así, pues, "sólo en un trabajo de ayuda y mutua comprensión, de auténtica identificación entre ambos es posible elaborar un guión técnico cuya ulterior realización sea capaz de presentar con nitidez el mensaje fecundo de la imagen y la palabra conjugadas" (7).

c) *Guión didáctico:* El guión didáctico pretende ser, por un lado, un resumen de los principales aspectos que van a ser televisados de una lección, y por otro, un conjunto de actividades a realizar por parte del maestro y de los escolares para aprovechar al máximo la lección televisada y su explotación desde un punto de vista didáctico y formativo.

(7) Véase: *La televisión escolar en España, 1967-68. Op. cit.*, pág. 42.



El guión didáctico se ajusta más o menos a la siguiente estructura:

Resumen del mensaje televisivo: Donde se dan una serie de indicaciones en torno al contenido de la lección, destacando los aspectos y partes más principales.

Finalidad: Destacando los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la lección que se imparte.

Información: Manifestando más o menos las secuencias principales de la lección televisada, dándole algunas sugerencias de carácter metodológico para una buena recepción por parte de los escolares.

Actividades: Donde se hacen notar las que pueden y deben realizarse antes de la proyección del documental, durante la proyección y después de la proyección.

Evaluación: Dando normas y sugerencias, tanto para la explotación del mensaje televisado como para la comprobación de lo comprendido por los escolares.

3. REALIZACION:

Una vez que se tienen los elementos anteriores se entra en fase de realización técnica, preparando los elementos necesarios y teniendo en cuenta las siguientes normas:

a) La actuación de telemaestros que realizan directamente la presentación de un contenido motivan, en virtud de su arte personal, la atracción de los alumnos como preparación para un mensaje subsiguiente.

b) La realización en estudio de ciertos contenidos, como escenificaciones, actuaciones de coros y demostraciones dramatizadas.

c) Presentación de filmes, bien como vehículo exclusivo de la lección o como elemento de montaje complejo.

d) Exhibición de fotografías, diapositivas ordinarias y de gran formato (de proyector periscopico), láminas, dibujos animados, diagramas y maquetas.

e) Operación sobre encerado, franelógrafo, pizarra magnética o cualquier otro elemento manipulable.

Es conveniente reiterar que la calidad pedagógica viene dada por factores distintos a la riqueza y profusión de medios técnicos empleados" (8).

4. ORIENTACION:

Ya grabada la lección correspondiente y antes de ser puesta en antena, debe informarse al maestro de todas aquellas circunstancias en torno a las lecciones registradas para que esté enterado de su contenido y prepare los materiales adecuados para una buena recepción y explotación del mensaje televisado. Es el momento de enviar al docente la programación realizada, que ha de incluir los títulos de las lecciones, fecha y hora de la emisión, así como los respectivos guiones didácticos y otro material que se considere necesario.

5. RECEPCION:

El docente, conociendo con suficiente antelación las características principales de las lecciones que habrán

(8) Véase: *La televisión escolar en España, 1967-68. Op. cit.*, pág. 48.

de ser puestas en antena, puede realizar una serie de actividades de programación, organización y motivación. Programación en el sentido de encajar las lecciones televisadas en su programa normal de clase; organización a través de la preparación de los materiales adecuados y funcionalidad de los mismos, y, por último, motivar a los escolares creando en ello una actitud expectante ante la lección que van a recibir. Y todo ello para conseguir posteriormente una mejor explotación desde una perspectiva didáctica del mensaje televisado.

EVALUACION DE LA EMISION

No basta con todo lo anterior. Llega un momento en que los responsables de la televisión educativa se han de plantear si lo realizado ha tenido o no un valor positivo.

En esta fase interesa controlar el número de oyentes de los programas que lo realizan con una cierta regularidad, y, sobre todo, desde un punto de vista pedagógico, calibrar el efecto que sobre el aprendizaje y la educación causan las diferentes lecciones televisadas. Por ello, en la evaluación posible interesa controlar tanto los aspectos de tipo cuantitativo como cualitativo. Y ello tanto en el orden técnico como en el pedagógico.

Difícil es realizar esta valoración, pero no imposible. Existen procedimientos adecuados que con cierta y rigurosa objetividad nos pueden demostrar y brindar datos muy útiles.

Esta valoración o evaluación final debe realizarse para tener constancia objetiva de los fallos de orden técnico y pedagógico en que hubiera podido incurrir. Y a partir del análisis de datos, rectificar o fortalecer en lo sucesivo los fallos y aciertos controlados objetivamente.

La evaluación de las emisiones puede hacerse en un doble sentido. Una será la valoración que de cada una de las lecciones haga el docente en vista de los resultados obtenidos por sus alumnos para tomar las medidas adecuadas, y otra la evaluación a un nivel más amplio y teniendo en cuenta todas las manifestaciones de aquellas escuelas que normalmente siguen los cursos televisados. Y ello también para tomar las medidas adecuadas en futuras programaciones.

Para realizar la evaluación en el segundo de los sentidos mencionados se utilizan diversos métodos o procedimientos. "Los métodos utilizados hasta ahora han sido, mostrados en forma gradual, el análisis de la correspondencia, la ficha de control, manual o tabulada y clasificadas por personas o computadores electrónicos; el método clínico, la observación cualificada de grupos mediante cámaras electrónicas, las baterías de test y el método comparativo mediante grupos experimentales y grupos de control" (9).

A través de estos diversos métodos y procedimientos se intenta valorar los variados aspectos de carácter técnico y pedagógico que de hecho intervienen positiva o negativamente en la realización, emisión y explotación de los programas televisados.

(9) GARCÍA JIMÉNEZ, J.: *Papel de la televisión en la vitalización del acto pedagógico*. Rev. "Vida Escolar". Madrid, noviembre-diciembre 1968.

La escuela comarcal:

Centro de educación básica completa del medio rural

1. Educación básica.

Conviene que, antes de nada, precisemos qué es lo que entendemos por educación básica y medio rural.

Educación básica, desde el punto de vista individual, es la educación que el hombre necesita para lograr el nivel imprescindible de desarrollo de su personalidad en la triple dimensión: trascendente, social y técnica, que le permita instalarse adecuadamente en el medio social que le va a tocar vivir. Desde el ángulo social, la educación básica es la educación que la sociedad tiene derecho a exigir a sus miembros en orden al bien común, con arreglo a las circunstancias de cada momento histórico, para que, de ese modo, pueda asegurar su existencia como tal sociedad y su continuo progreso y desarrollo. Por su necesidad para el individuo y para la sociedad, la educación básica es la que toda sociedad declara, en un momento, obligatoria y gratuita, independientemente de la denominación que se le dé y del grado del Centro en que se imparta.

En España, la educación básica es la que se recibe durante el período comprendido entre los seis y catorce años, ambos inclusive. El artículo 12 de la Ley de Educación Prima-

Por MIGUEL ZAPATER CORNEJO

Inspector Profesional de Enseñanza Primaria
Navarra



ria dice: «El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden al bien común, declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de ocho cursos, desde los seis a los catorce años. Hasta los diez años de edad estos cursos se desarrollarán con obligatoriedad exclusiva en los centros docentes de Enseñanza Primaria, y entre los diez y catorce años con obligatoriedad electiva entre estos mismos centros y los de Estudios Medios en sus diversas modalidades.»

2. El medio rural y su extensión en nuestro país.

Entendemos por medio rural, a nuestro objeto, el de aquellos núcleos cuyo censo no es de contingente de población escolar para que cada uno de los ocho cursos de educación básica pueda tener una matrícula de 30 a 40 alumnos y, consiguientemente, un profesor o maestro. Según esto, teniendo en cuenta la actual separación de sexos en la enseñanza y que por cada cien habitantes, aproximadamente, se calcula que hay unos catorce en edad escolar obligatoria, tienen medio rural **todos**

aquellos núcleos cuyo censo es inferior a los tres mil quinientos o cuatro mil habitantes.

El medio rural alcanza en nuestro país gran extensión. De los **9.202** municipios existentes en España, según el censo de 1960, 7.407 eran inferiores a 3.000 habitantes, cifra que representa el 80,49 por 100 del total, y adquiere mayor relieve si tenemos en cuenta que muchos de esos municipios están compuestos a su vez por varias entidades de población y que estos últimos se encuentran especialmente localizados, salvo excepción de algunas provincias del Sur, al Norte, aproximadamente, del paralelo que pasa por Toledo.

3. Ordenación rural.

La situación del medio rural se caracteriza por un nivel de vida muy inferior al del medio urbano, debido principalmente al mayor rendimiento de la industria que el de la agricultura y a la mayor concentración de los servicios públicos en la ciudad. Consecuencia inmediata de ello ha sido y sigue siendo la desvalorización de las formas de vida tradicionales en el campo y la emigración de éste a la ciudad. Para acortar y reducir al mínimo las diferencias de nivel de vida entre ambos medios se han iniciado y se pretende intensificar una serie de medidas, que se conocen con el nombre de ordenación rural. La ordenación rural, como dice el artículo 1.º de la Ley de 24 de julio último, por la que se regula en nuestro país a partir de esa fecha, el desarrollo rural «tiene por finalidad conseguir la reestructuración de las zonas rurales en orden a la evaluación de las condiciones de vida de la población y el mejor aprovechamiento de los recursos naturales». A través de los distintos artículos de ese texto legal se señalan como objetivos de la ordenación rural las siguientes actividades: la redistribución de la propiedad, la concentración parcelaria, la promoción de la agricultura de grupo, la modernización de las explotaciones agrarias, la realización de obras y mejoras territoriales, la elaboración de planes indicativos de cultivos y normas de adiestramiento en las técnicas y prácticas más adecuadas, el fomentar el establecimiento de industrias y el desarrollo de actividades que determinen la creación de puestos de trabajos susceptibles de absorber el excedente de mano de obra en las zonas que se ordenen, la reestructuración y desarrollo de núcleos urbanos, el establecimiento de servicios sociales y el elevar el nivel cultural y profesional de los agricultores de la zona.

El programa que se propone es amplio, pero cada uno de los objetivos de actividades no puede considerarse como al aislado e independiente de las demás. Ni la redistribución de las

tierras, ni la concentración parcelaria, ni la promoción de la agricultura de grupo, ni la elevación del nivel cultural, ni siquiera la labor pastoral puede llevarse a cabo aislada e independientemente de las demás. Muy por el contrario, todos esos objetivos y actividades deben considerarse como objetivos parciales de un objetivo más general y amplio, como distintos aspectos de una misma labor de promoción económico social y, como consecuencia de ello, todos deben integrarse dentro de un plan único. Sólo así la tarea de promoción económico social del medio rural será una heterogeneidad orquestada que conduzca, de modo eficaz, a los objetivos previstos.

4. Función de la educación básica en el desarrollo rural.

Si alguno de los distintos aspectos de la ordenación rural puede, e incluso, debe proceder, en parte, en su realización a los demás, sin duda ninguna, es de la elevación del nivel cultural y profesional del hombre del campo, y esto por la razón de que todas las actividades de ordenación rural son, en buena parte, tarea de educación en el más amplio sentido del término. No se puede llevar a cabo una labor de promoción rural sin la participación activa, en todos los órdenes, de la comunidad, y para que esa participación activa sea realidad es preciso, entre otras muchas cosas,:

1.º Que las personas que han de intervenir—toda la comunidad—sientan la necesidad de desarrollo como medio de elevar un nivel de vida, ya que de no ser así difícilmente podrán participar.

2.º Que a las actitudes y hábitos de recelo, desconfianza, etc., hacia todo lo que signifique cambio, tan arraigadas en el medio rural, sean sustituidas por otras de confianza, colaboración, interayuda y trabajo en equipo.

3.º Una cultura general sólida que, además de capacitar al hombre de nuestros campos para el ejercicio de sus derechos cívicos y ciudadanos y para la comprensión de los fenómenos económicos y sociales que se están operando y deben operarse en el medio rural, e incluso en el medio urbano, por ser práctica y realista, le oriente e inicie en la adquisición de las técnicas que le serán preciso dominar para llevar a cabo muchos de los aspectos de la ordenación rural o para abrirse camino en otro medio en caso que tenga que emigrar.

4.º Conocimientos y técnicas especiales.

Toda esa labor de educación, si exceptuamos la adquisición de técnicas específicas (formación profesional propiamente dicha, bien sea industrial o agrícola), es función de la educación básica obligatoria, llámese Primaria o Media elemental. Pero cabe preguntarse si nuestros centros de educación básica del medio rural están a la altura de las circunstancias y, por tanto, en condiciones de impartir la educación que el desarrollo del mismo necesita. Veamos.

5. Situación de la educación básica en el medio rural.

Los únicos centros de educación básica, salvo excepciones, de lo que entendemos por medio rural son las Escuelas de maestro único



(unitarias o mixtas) o las Escuelas Graduadas incompletas en las que cada maestro tiene a su cargo los ocho cursos de la escolaridad obligatoria, caso de la Escuela unitaria o mixta, o dos, tres o más en el caso de Graduadas incompletas. No hacen falta muchos razonamientos para comprender que el rendimiento de estos centros no puede ser el mismo que el de aquellos en los que cada maestro o profesor se encarga del desarrollo de los contenidos de un solo curso o de un grupo de materias, o incluso de una sola disciplina, y que, por tanto, difícilmente pueden desarrollarse en ellos los contenidos que recogen los cuestionarios oficiales de Enseñanza Primaria, especialmente los de los últimos cursos. Los alumnos que al superar el 4.º curso de Primaria desean seguir los estudios de Bachillerato, lo hacen como alumnos libres mediante clases particulares que imparten incluso los maestros de Escuelas Unitarias o Mixtas, o bien ingresan en centros de Formación Religiosa (Seminarios, Colegios Apostólicos, etc.) o en los centros de Enseñanza Media de la capital más próxima en caso de que los padres estén en buena disposición económica u obtengan beca del P. I. O. Los que optan por continuar en la Enseñanza Primaria ven disminuidas sus posibilidades de seguir estudios superiores, a no ser los de formación profesional, pues sólo se les permite la matriculación en 3.º de bachillerato, y esto previa aprobación de unas pruebas de madurez en los centros de Enseñanza Media.

6. La Escuela comarcal y los centros de bachillerato elemental como soluciones insuficientes.

A partir de 1962 se ha iniciado la creación de Escuelas comarcales y Escuelas-hogar. Con las Escuelas comarcales se pretende facilitar la escolarización de los muchachos que viven en núcleos de población en los que, por no haber matrícula suficiente, no puede funcionar una Escuela mixta; la supresión de todas aquellas Escuelas mixtas que, debido a la emigración principalmente, se van quedando con muy poca matrícula, mejorar la graduación de la enseñanza y la racionalización del trabajo escolar y la creación de clases de educación especial en las mismas para atender a los deficientes intelectuales ligeros. Con las Escuelas-hogar se trata de atender a los escolares de zonas ultradiseminadas, a las que, por distintas razones, no puede llegar el servicio de transporte escolar.

Casi al mismo tiempo se ha iniciado en núcleos de cierta importancia la creación de centros de Enseñanza Media elemental (Colegios Libres Adoptados, Filiales, etc.) que tratan de atender también, mediante el servicio de trans-

porte escolar, a los estudiantes de otras localidades próximas.

A nuestro modo de ver, estas soluciones resultan insuficientes por las siguientes razones:

1.ª Los centros de Enseñanza Media encuentran con frecuencia serias dificultades para su funcionamiento, debidas principalmente a la falta de profesorado. Las clases de muchos de estos centros están regentadas por funcionarios de la localidad con escasa vocación para la enseñanza y sin preparación pedagógica o, en el mejor de los casos, por maestros nacionales que han de compaginar este cometido con el propio de su cargo.

2.ª Los alumnos de las Escuelas comarcales que al superar el 4.º curso de Primaria desean seguir estudios de bachillerato elemental, tienen que valerse de los mismos procedimientos de que se servían cuando asistían a las Escuelas de su pueblo, lo cual hace que la Escuela comarcal no sea lo bien acogida que cabría esperar, pues las comunidades rurales la ven como solución parcial y aspiran a que los estudios que se cursen en ella tengan la misma validez oficial que los de bachillerato elemental. Y también que, en muchos casos, por estar los muchachos de diez a catorce años distribuidos entre la Enseñanza Primaria Superior y el bachillerato elemental, aquella no tenga la matrícula suficiente para dar la organización adecuada a cada uno de los cursos 6.º, 7.º y 8.º, y aunque, por tanto, ni los alumnos de uno y otro grado de enseñanza puedan recibir la debida orientación escolar y profesional.

3.ª En caso de la que la Escuela comarcal y el centro de bachillerato elemental actúen sobre un mismo sector escolar, como tiene que suceder en zonas de población diseminada en las que necesariamente tienen que asistir a la Escuela comarcal niños de menos de diez años de edad, se da una duplicidad en instalaciones, servicios de comedor, transporte, etc.

Cómo lógica consecuencia de la actual estructura de los centros de Enseñanza Primaria y de la falta de coordinación de ésta con la Enseñanza Media, se desprende también por otras razones que la actividad de los centros de educación básica del medio rural están lejos de poder lograr todos los objetivos que a éste le corresponden en el desarrollo rural, y de hacer, por tanto, una labor auténticamente formativa, centrada en el desarrollo de la propia comunidad, una educación lo suficientemente realista para que, al mismo tiempo que se adquiere una sólida formación general, se despierte el interés por la vida del campo y sus problemas, tanto en los que han de continuar sus días en las tareas agrícolas como en aquellos que han de abrazar otra profe-



sión, de modo que todas las energías se unan estrechamente para mejorar, por todos los medios, el nivel de vida del medio rural.

7. Centros de educación básica a nivel de comarca o sector de la misma.

Se ha dicho, y con razón, que el «camino del desarrollo está cubierto de escombros, de proyectos abandonados y de esfuerzos inútiles, cuyo fracaso se debe a que las personas para quienes fueron planeados e iniciados no estaban suficientemente capacitados para hacerse cargo de ellos, continuarlos y aprovechar del mejor modo posible los beneficios previstos (1). Si queremos que la ordenación rural en nuestro país pueda llevarse a cabo con garantía de éxito, urge, a nuestro entender, cambiar la estructura de los centros de educación básica y coordinar la Enseñanza Primaria y Media en el medio rural, para lo cual estimamos que se hace imprescindible evitar la duplicidad de centros estatales de educación básica que inician sobre el período comprendido entre los diez y catorce años (o mejor, entre los doce y catorce años), procurando que la Escuela comarcal sea el centro de educación básica en el que el período de escolaridad obligatoria se convierta en una unidad pedagógico-social internamente diversificada y orgánicamente articulada, de tal modo que los alumnos, al cumplir los catorce años y haber superado los ocho cursos de educación básica, puedan pasar al bachillerato superior o bien iniciar estudios de Formación Profesional sin ninguna traba reva-

lidatoria. Claro está que esto, a su vez, está exigiendo una unificación de cuestionarios, niveles, pruebas de promoción, etc., entre la Enseñanza Primaria superior y el bachillerato elemental, así como también la necesidad de una especialización por grupo de materias del profesorado o de los maestros que se hayan de encargar de impartir las enseñanzas en los últimos cursos de esos centros (2).

Pensamos que debe evitarse, siempre que se pueda, la concentración de toda la población escolar, para lo cual creemos:

a) Que las Escuelas comarcales deben atender: 1) A toda la población en edad escolar de aquellas localidades cuya Escuela mixta tiene una matrícula inferior a 25 alumnos. Cuando la matrícula sea superior a esa cifra, cabe la posibilidad de que la Escuela continúe para escolarizar a los niños de los dos o tres primeros cursos de Enseñanza Primaria y el último curso de educación preescolar. 2) A los alumnos de los cinco últimos cursos de aquellas localidades que teniendo Escuelas Unitarias, éstas tienen una matrícula de 20 alumnos aproximadamente cada una. En estos casos debe procurarse suprimir sólo la unitaria de niños y transformar en mixta la de niñas para acoger a niños y niñas de los tres primeros cursos y a los párvulos del último año. 3) A los escolares de los dos, tres o cuatro últimos cursos de Enseñanza Primaria, según los casos, de aquellas localidades en las que exista Escuela Graduada.

(2) Cfr. MAILLO, A.: *La Escuela Media, necesidad nacional*. Páginas de la "Revista de Educación", número 37. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1963. "La coordinación de las Enseñanzas Primaria y Media". Revista "Supervisión", número 3, páginas 7-16.

(1) *Educación y desarrollo agrícola*. Estudio básico número 15. Campaña mundial contra el hambre. UNESCO. París, 1963.

b) Que las Escuelas-hogar deben acoger:
1) A toda la matrícula de aquellas Escuelas mixtas que teniendo 10 o menos alumnos, bien por su distancia a la Escuela comarcal o por lo accidentado del relieve, no pueda establecerse el servicio de transporte escolar. 2) A los alumnos de los últimos cursos de las Escuelas unitarias o mixtas que encontrándose en las mismas circunstancias con respecto a la escuela comarcal que las del punto anterior, tienen una matrícula superior a 10 alumnos y no es aconsejable su supresión. No sería justo que los muchachos de los últimos cursos de estas localidades, por razones de tipo geográfico, tuvieran menos oportunidades educativas que los demás.

Debe procurarse que las Escuelas-hogar se instalen en Escuelas comarcales para que, de ese modo, los escolares que han de asistir a ellas haciendo uso de la residencia puedan beneficiarse de una educación más completa. Hoy, por aprovechar para su instalación edificios existentes, varias de ellas vienen funcionando como Graduadas incompletas. Con la misma suma que se invierte en adaptar esos edificios cabría construir residencia en núcleos de población sometidos a crecimiento demográfico para que, de ese modo, el día de mañana, si no fuese necesaria, podría transformarse en aulas para atender el aumento de matrícula de la Escuela.

Así concebida la organización de la educación básica en el medio rural, en cada comarca o sector de la misma habría una Escuela comarcal, **centro completo**, con o sin residencia, y varios **centros incompletos** (Escuelas mixtas, Unitarias o Graduadas, según los casos) para atender a los primeros cursos de Enseñanza Primaria y la educación preescolar.

Con este modo de concebir la ordenación escolar en el medio rural, además de una adecuada organización de la educación básica y una mayor igualdad de oportunidades ante la misma, se lograría entre otras cosas: 1.º Una gran economía de aulas y de ayudas de transporte y comedor escolar. 2.º Una actitud más favorable de las comunidades rurales al tener, en muchos casos, la posibilidad de recibir la educación preescolar y primeros cursos de Enseñanza Primaria en la propia localidad y una educación básica completa con plena validez oficial en la Escuela comarcal. 3.º La permanencia, en un mayor número de núcleos, de la figura ejemplar del maestro con el influjo que

en el orden cultural y en otros aspectos puede desempeñar como educador de la comunidad adulta.

8. Localización de la Escuela comarcal y determinación del área geográfica a que ha de servir.

Cualquiera sea la solución que se adopte, se plantean los problemas de la localización de la Escuela comarcal y de la Escuela-hogar y el de determinar el área geográfica o unidad demográfica a la que ambas han de servir. Pensamos que el núcleo en el que debe instalarse la Escuela comarcal, además de ser centro de comarca o de un sector de la misma, debe estar sometido, a ser posible, a un proceso de crecimiento demográfico, ya que no se puede olvidar que el éxodo rural ha de continuar y que el carácter diseminado del **habitat rural** está exigiendo una nueva reestructuración, que, en cierto modo, se está efectuando ya de modo espontáneo, y que, como dice el P. Todolí, «la sociedad camina por unos derroteros en los cuales, dentro de poco, tendremos muy pocas aldeas o pueblos agrícolas; aparecerán las grandes concentraciones agrícolas, y serán también las grandes concentraciones de hombres, cooperativas o como se quiera llamar que harán posible la disponibilidad de máquinas, cada vez más potentes, para poder realizar el trabajo en grandes extensiones, mucho más productivas y con menor esfuerzo» (3).

En cuanto a la segunda cuestión, además de las consideraciones precedentes, como los 3.500 ó 4.000 habitantes que hemos estimado como suficientes para que haya población en edad escolar para nutrir un centro completo, se consigue con la suma de la población de varias localidades en las que, como hemos visto, conviene dejar una o más unidades, no es fácil determinar «a priori» el área demográfica que ha de abarcar, pues ello ha de ser resultado de un estudio socio-económico geográfico y técnico-pedagógico de la comarca, teniendo siempre como objetivo que la **Escuela comarcal sea centro completo**, para que, de ese modo, se pueda lograr una educación básica completa.

(3) TODOLÍ DUQUE, José: "La educación en la era técnica", en programas y pruebas de promoción. Curso de verano. Santander, 1 al 15 de agosto 1967. Ediciones Jefatura Nacional del S. E. M.



El intercambio escolar de correspondencia

El artículo 45, en su apartado D), de la Ley de Enseñanza Primaria, y más explícitamente el artículo 28 del Reglamento de Centros Es-tatales de Enseñanza Primaria, aconseja la rea-lización de una actividad educativa por muchos aspectos: el intercambio escolar de correspon-dencia.

Como es posible imaginar, existe gran varia-bilidad en el modo de llevar a cabo dicho inter-cambio. En principio, podemos mantener dicha actividad entre escolares españoles entre sí o éstos con niños extranjeros. En el primer caso pueden darse varias modalidades. Entre dos es-cuelas mediante el acuerdo entre sus maestros. Tales escuelas deben ser de medios geográficos opuestos. O bien entre alumnos de cualquier escuela nacional con escolares que desean es-cribirse con otros, reseñados sus nombres y di-recciones, aficiones e intereses en una lista ge-neral repartida entre las escuelas. En este se-gundo caso, lo que gana en espontaneidad lo pierde en control por parte del maestro, y más que actividad escolar queda como simple afi-ción entre los niños. Presenta además las des-ventajas, en primer lugar, que no existen por hoy tales listas; añádase el desconcierto que se produciría al recibir un mismo escolar muchas cartas de distintos corresponsales desconocidos y otros ninguna. En ese supuesto, como ese niño no podría contestar a todas, aquellos que no recibieran respuesta se verían desilusionados y no volverían a escribir.

Es mucho más conveniente seguir el primer procedimiento: previo acuerdo entre dos maes-tros para intentar que se mantenga un inter-cambio de correspondencia entre los alumnos de sus respectivas escuelas.

Por J. M. NIETO

Inspector de Enseñanza
Primaria - Sevilla



Antes de mantener relación epistolar con escolares extranjeros es más conveniente y posible con los nacionales. Los niños que pueden mantener esta actividad serán de edades comprendidas entre los diez y catorce años. Antes no es acertado. Por supuesto, que debe ser completamente voluntaria. No obsta, sin embargo, para que el maestro lo promueva hábilmente. Debe presentarles con atractivo las ventajas de orden práctico—aprender a escribir cartas con soltura, cambiar sellos, postales y cromos, etcétera—que pueden obtener. Así como las de un orden más instructivo y educativo es necesario presentarlas sugestivamente y al alcance de sus mentes.

Entre los valores educativos e instructivos de esta actividad se pueden citar los siguientes:

- 1.º Habitación a reordenar mentalmente lo que se quiere expresar por escrito.
- 2.º Ordenación de las frases. Puntuación y ortografía.
- 3.º Hábitos sociales de respeto, amistad, etcétera.
- 4.º Influjo de los niños en sus padres en la costumbre, modo y redacción de cartas.

La elección de la escuela a la que queremos dirigir nuestra correspondencia es el primer paso a dar. Si se conoce, por amistad, compañeros maestros que prestan sus servicios en localidad de diferentes características a la nuestra, a ellos nos debemos dirigir proponiendo el intercambio. Si servimos escuela de la meseta, lo mejor sería una escuela del litoral; si en medio rural, tal vez fuese oportuna una correspondencia con niños urbanos. Ahora bien, evi-

tando desniveles de ambiente o clase exagerados, ya que tendrían mentalidades y lenguajes tan distintos que mutuamente no se podrían comprender.

Lo más frecuente es que no conozcamos a ningún compañero en ese tipo de ambiente ideal para dirigir las cartas de nuestros alumnos. En ese caso se puede elegir una localidad, buscada en el mapa, que parezca reunir las condiciones requeridas. Geografías, anuarios y folletos turísticos nos pueden dar idea del tipo de localidad que es, actividades de sus habitantes, etc. Una simple carta, de compañero a compañero, vale. Se presenta el problema y lo que se desearía hacer. El que recibe la carta de propuesta observa a sus alumnos si acogen o no el proyecto con entusiasmo o desgana. Expondrá sus razones, sin presionar. Si los chicos aceptan, puede dar una respuesta al remitente. Acompañará la relación de nombres, direcciones, gustos y deseos de los alumnos que hayan aceptado. El intercambio epistolar ha dado comienzo.

Por razones económicas, tal vez, conviniera remitir todas las cartas de los alumnos de la escuela que mantienen ese intercambio en un único sobre dirigido al maestro de la escuela corresponsal. Pero este procedimiento tiene el serio inconveniente de que hace perder mucha espontaneidad a las cartas de los chicos, uniformándose periódicamente el envío. Además, cada niño le gusta recibir la carta de su corresponsal en su propio domicilio.

El maestro debe supervisar las primeras cartas. Dirigirles en sus primeros pasos, pero sin imponerse. Los temas debe sugerirlos a los menos imaginativos. Pueden ser temas inicia-

les la localidad, la familia, el modo de vida, las aficiones, los deportes, libros, juegos, colecciones, etc. El visado del maestro debe continuar, con discreción, hasta que el alumno ya se desenvuelva con libertad. Sobre todo hasta que tenga soltura expresiva, ortográfica y de temario. Se debe hacer desistir al voluntarioso que no tenga aptitudes, por incapaz o inmaduro. El papel del maestro es la puesta en marcha. Y de cuando en cuando saber cómo sigue el asunto. Si está «parado», si ha desaparecido el interés y si son los otros o los nuestros los «culpables» de ese estado.

Se comenzará, si aun no se han hecho, con ejercicios de redacción colectiva en el tablero. Se explicarán y redactarán modelos de cartas. Se aclarará dónde debe ir la fecha, el encabezamiento, la dirección, remite, franqueo, tarifas postales, tipos de correspondencia, sobretasa aérea, etc.

Sobre frecuencia puede considerarse buena la mensual o, a lo sumo, dos al mes. Entre otras razones existen las económicas de nuestros niños campesinos o de suburbio.

Algo que con seguridad anima mucho el intercambio es el mutuo envío de tarjetas postales, fotografías, ilustraciones de prensa, periódicos escolares o infantiles (incluso los populares «tebeos»), los sellos, cromos repetidos de las colecciones más en boga del momento, etcétera. Esto da mucha vida a las cartas, pues facilita temas y mantiene el interés.

Los maestros que lo tengan establecido y funcione con normalidad, demostrada ante la Inspección, pueden solicitar de ésta el certificado correspondiente con vistas al punto que

se concede por el intercambio de correspondencia como actividad complementaria comprendida en el apartado D) del artículo 45 de la Ley de Enseñanza Primaria.

Respecto a la correspondencia entre niños de países extranjeros y los nuestros es válido, en líneas generales, todo lo dicho anteriormente. Pero sí hay que considerar el problema del idioma y el mayor desembolso del franqueo. Por otra parte, se une el atractivo de lo exótico, la práctica de idiomas no-maternos y al mismo tiempo se contribuye a la comprensión internacional.

De momento, nos encontramos con la extensa área de hispanoparlantes en América, zonas de África y algo en Filipinas. Los hijos de nuestros emigrantes en Europa encontrarían un medio excelente para no romper los lazos con las gentes de su Patria. Una carta de un niño español de España con un niño español en Alemania, Suiza u otro país. Practicaría por escrito su lengua nativa, recibiría de España una carta llena de cosas que se la recordasen y permanecería anclado a su país de origen por las cartas de un niño de su edad. A éstos hay que añadir muchos niños que en otros países estudian castellano y lo dominan en el grado suficiente como para escribir cartas de términos familiares e infantiles. Serían muy interesantes estas experiencias con niños de séptimo y octavo curso. Por otra parte, estos mismos niños no tardarán en iniciarse en la lengua inglesa, como lo prevén los Cuestionarios Nacionales vigentes, y pudiera ser una buena práctica de la lengua extraña la expresión escrita en el intercambio epistolar.





Por **MAXIMINO SANZ**
 Jefe de la Sección de Instituciones Sociales
 del I. M. E. - Madrid

Didáctica de la alimentación

La alimentación es básica para el desarrollo de la vida humana y, en consecuencia, el comer una necesidad desde el primer momento del nacimiento de un niño. En su primera fase esta alimentación es instintiva, no necesita de aprendizaje. Después, una vez terminada esa lactancia materna—natural o artificial—o alternando con ella, es necesario educar al niño en los hábitos alimentarios. La meta de una alimentación sana y equilibrada ha de proporcionar al educando: *salud*, para que el cuerpo no pueda ser obstáculo para el espíritu; *bienestar*, que proporcione buen carácter y mejor ánimo; *actividad*, o diligencia en el quehacer diario; *rendimiento*, mayor capacidad de trabajo y estudio; *convivencia*, para el trato social y comprensión de los problemas de los demás, y, por último, *alegría*, como expresión de un estado de satisfacción y optimismo ante la vida.

Hay, no obstante, una cuestión previa. Y es que esa enseñanza tiene que tener, ha de disponer de antemano, el material necesario: los alimentos. El educador no puede llevar a cabo su acción, en este sentido, si la infancia—pongamos por ejemplo el de grandes zonas de la India o de otros países—está bajo la influencia del hambre. Perdería, en este aspecto, todo sentido educacional para ser, sencillamente, un problema de solución benéfica. Como eran, por ejemplo, nues-

tras cantinas—digámoslo con un sentido general—escolares. Había que remediar una penuria económica.

Para enseñar a comer hay que haber cumplido, con anticipación, la obra de misericordia. Cuando el hambriento pierda este calificativo, puede comenzar nuestro sistema de aprendizaje. Pero antes, repetimos, y esto acaso sea muy difícil, hay que matar a las vacas sagradas de la India para que su carne pueda servirse en un comedor escolar de Calcuta.

Tres etapas hay que considerar en este “enseñar a comer”, en esta didáctica de la alimentación.

Primera: la que hace referencia al *conocimiento*. Conocer los alimentos, conocer nuestro organismo. Que el niño *nombre* y añada *adjetivos* a la naranja y la leche, al pan y a la sardina, al huevo y a la carne, diciendo que son buenos para su crecimiento, “para ser mayor y más fuerte”, para estudiar y dar mejor al balón o correr más rápido que sus compañeros. El niño tiene que saber de su aparato digestivo. De cómo funciona. Del recorrido de los alimentos por las vías de su cuerpo y de cómo hay también semáforos, atascos, falta de aparcamientos y otros peligros circulatorios. Todo ello, naturalmente, con lenguaje distinto según los cursos y capacidades. Pero siempre entrando en juego las Ciencias Naturales como materia ins-

tructiva documental para el mejor conocimiento de las “cosas de la alimentación”.

Segunda: *formación de hábitos*. Aquí la costumbre hace ley. Y el punto inicial de partida está, quizá, en suprimir de los niños el “esto no me gusta”, al mismo tiempo que una buena campaña contra las denominadas “golosinas”, y no por el valor negativo que en sí pudieran tener, sino porque puedan evitar que el niño realice una comida normal.

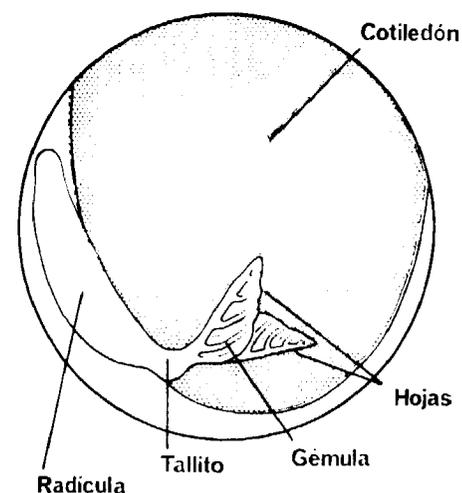
En la formación de hábitos hay que contar no solamente los de una disciplinada comida en: horarios; calidad; cantidad y selección de alimentos; preparación de las minutas, etc., sino también los de tipo social. Desde un mínimo de urbanidad hasta una auténtica artesanía ambiental en la presentación de los platos y en el adorno de la mesa y salón comedor. Toda esta amplitud de matices debe tener, lo tiene, una influencia muy directa en el educando al que estamos enseñando a comer.

Y como tercera etapa: el ejercicio en favor de los demás. La *comunicación* del mensaje adquirido. La puesta en marcha del aprendizaje en el seno de la familia, en el amplio campo de la sociedad.

La conjugación, diríamos práctica, del verbo comer debe encerrar todo cuanto hemos de escribir sobre esta didáctica especial. Y he-

mos de hablar de los tiempos pasado, presente y futuro. *¿Qué ha comido el niño?* Y tratar de explicar las consecuencias que ha tenido una buena o mala alimentación. Desde los primeros días de su existencia. Así podemos decir, según datos de los doctores Bosch Marín y Vázquez Velasco, cómo un gran porcentaje de los niños abandonados en la Inclusa sufren de múltiples anomalías y sus cocientes mentales son de anormalidad. *¿Qué come hoy el niño?* Las equilibradas minutas deben entrar en los hogares. El comedor escolar ha de tener su proyección, por un buen sistema publicitario, en las familias. *¿Qué comerá mañana el niño?* He aquí el problema educativo. Por ello, la necesidad de que el Comedor Escolar sea altamente educativo. Así estimamos en todo su valor el programa de Educación en Alimentación. Hemos de lograr que los niños y niñas de hoy, hombres y mujeres del mañana, que han de formar los futuros hogares, las nuevas familias, enseñen a sus hijos a comer, tal y como lo aprendieron ellos. El ciclo, por así decirlo, de nuestra obra formativa habría dado una vuelta de 360°.

El período actual de esta Didáctica, de “enseñar a comer”, está en una fase inicial. Estamos hablando de España. La obra del Servicio Escolar de Alimentación, Nutrición y Transporte ha cubierto varias etapas de esta marcha hacia una comida más racional que pueda cumplir los objetivos que señalábamos al comenzar este trabajo. Mas todo ello no puede quedar en un programa, en unas circulares, en la inauguración de nuevos comedores. Para todo ello nos hace falta el hombre. Porque el hombre—en frase joseantoniana—es el sistema. Y el sistema de este quehacer ha de ser, forzosamente, el Maestro. Es necesario, en principio, la formación y documentación del educador. Y cuando iniciado o diplomado tengamos al pedagogo, la obra puede comenzar. Es imprescindible que el Maestro esté convencido de este programa del S. E. A. N. y T. para empezar la Didáctica de la Alimentación.



DETALLE DE UNA SEMILLA DE JUDIA

Por haber expuesto en líneas generales la estructura de la flor en la lección titulada "La boda de las flores", publicada en el número 69 de VIDA ESCOLAR, al que remitimos a los lectores, nos vamos a ocupar en ésta de las semillas, para completar el estudio de la estructura de las plantas en la escuela.

Teniendo en cuenta tanto su tamaño como el de sus órganos, apreciables en la mayoría de los casos a simple vista, usaremos para observarlas el microscopio, dispuesto para obtener pocos aumentos e iluminando la preparación por la parte superior, o una lupa potente, siendo óptima para ello la lupa binocular.

MATERIAL

- Semillas de judías, trigo, etc.
- Dos agujas finas y una cuchilla de afeitar.
- Agua de yodo.

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

- Poner en remojo durante veinticuatro horas las semillas que vayamos a observar.
- Pasado ese tiempo coger una judía y quitarle la piel, separando con cuidado los cotiledones, de modo que quede en uno de ellos completo el hilito del embrión.
- Colocar este cotiledón sobre un porta.
- Tomar una de las semillas remojadas y cortarla, siguiendo su hendidura longitudinal.
- Poner uno de los cortes, o los dos, sobre un porta, con el corte hacia arriba.

OBSERVACION

Después de un análisis previo hecho por los niños a simple vista para que se den cuenta de la composición de diversas clases de semillas, procederemos a la observación microscópica de las preparaciones para que vean con detalle su estructura interna. Veamos primero la judía.

Pasando por alto la homogeneidad granulosa del coti-

ledón, que más tarde veremos con detalle, enfoquemos el hilito del embrión, y veremos que por un extremo es como un largo dedo, liso y blanquecino, y por el otro termina en una especie de cola de pez. Digámosles que ese rejo que sobresale del cotiledón va a ser la raíz de la nueva planta, por lo que recibe el nombre de radícula, y que el extremo que descansa en el interior del cotiledón, y que tiene forma de cola, se llama gémula o yemecilla. La parte que hay entre ambos es el futuro tallo de la planta. Mirando con atención la gémula nos damos cuenta que lleva dos auténticas hojas de judía, blanquecinas y tiernas, que están esperando la hora de nacer. Sujetemos con la punta de una aguja el cotiledón para que no se mueva, y, mientras miramos, intentar con la punta de otra aguja separar las hojitas de la gémula. ¡Qué delicadeza! Tienen todos los detalles de las de la planta adulta, pero son como de cristal y están plegadas en dirección longitudinal, según su eje de simetría, la una sobre la otra, formando un estuche de protección para algo muy importante y delicado, que vemos aparecer cuando con la punta de la aguja arrancamos estas hojitas: es un abultamiento redondeado, casi imperceptible, en la prolongación del tallo, que es precisamente la verdadera yema, donde están las células del crecimiento en longitud de la planta, las que darán origen a las nuevas hojas, a las flores y a los frutos.

Cortar con la cuchilla, longitudinalmente, la radícula y el tallo, y enfocar el corte. Aparentemente nos parecen órganos huecos, como el dedo de un guante; pero no es así, como apreciaremos seguidamente haciendo en los de otra semilla finos cortes transversales y colocándolos en un porta para su observación. El espectáculo que contemplamos al mirarlos nos es conocido, ya que ante nuestros ojos aparecen las imágenes de los cortes de raíces y tallos de las plantas adultas; pero, en síntesis, aunque distinguimos perfectamente los cilindros cortical y medular integrados por una gran multitud de células en estado de vida latente, prontas a emprender la maravillosa tarea de multiplicarse cuando las condiciones sean favorables para dar origen a una nueva planta.

Para ver la estructura de un cotiledón, que corten los niños una fina laminilla de uno de ellos (cuanto más fina, mejor) y pongámosla en un porta con una gotita de agua de yodo. Examinada con el microscopio o la lupa veremos que está formada por células llenas de granos

gruesos teñidos de azul oscuro por el yodo, lo que nos demuestra que son granos de almidón y otros mucho más pequeños de una sustancia llamada aleurona.

Mirando seguidamente la preparación del grano de trigo apreciamos, además de la cascarilla o tegumento, terminado en uno de sus extremos en unos pelos característicos, la blanquísima masa de la harina, que recibe el nombre de albumen, y un órgano situado en el extremo opuesto de los pelos, que es el embrión. Lo mismo que en la judía distinguimos en él la radícula, el tallo y la gémula, y, separando estos órganos del albumen, un cotiledón laminar único. Explicarles que el grano de trigo no es en realidad una semilla, sino un fruto completo, llamado cariósipide, como los de los otros cereales, en el que la cascarilla es el pericarpio y sólo el embrión la verdadera semilla.

Con la punta de una aguja podemos separar el embrión del resto del grano y observar mejor sus elementos, así como dar cortes transversales y longitudinales de la radícula y el tallo, observándolos como hicimos en la judía.

IDEAS PARA EL ESTUDIO

Las semillas son como los huevos de los vegetales. Como ellos, tienen una envoltura más o menos fuerte y un embrión que es como una rudimentaria planta en miniatura formada por su raicilla, tallo y yemecilla, así como una especie de hojas llamadas cotiledones, cargadas de sustancias de reserva, que son dos en las plantas dicotiledóneas y uno solo en las monocotiledóneas.

También, como en el huevo, los tegumentos de la semilla suelen ser dos: el exterior, llamado testa, y el interior, que recibe el nombre de tegmen. En algunas semillas, como el piñón, la testa es leñosa, y en otras, como en el granado, es carnosa; pero en la mayoría es membranosa, como la de la judía. Las sustancias de reserva o albumen varían también de unas plantas a otras, ya que mientras en unas son amiláceas, en otras son carnosas, oleosas, etc. Estas sustancias sirven para que, a sus expensas, se desarrollen la raicilla, el tallo y la gémula del embrión hasta que echa las primeras hojitas verdes y puede, con ellas, la nueva planta sinte-

La magnífica estructura de las plantas

V. La Semilla

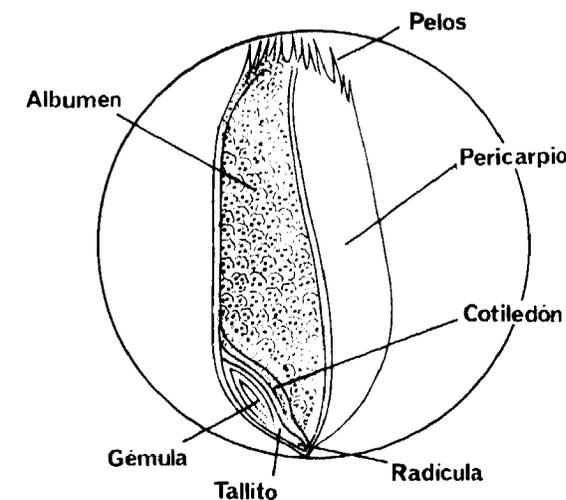
Por TOMAS CALLEJA GUIJARRO

Maestro Nacional - Madrid

tizar la materia orgánica. La vida latente del embrión de la semilla y, por tanto, su poder germinativo es variable de unas semillas a otras, siendo por lo general de uno o más años, pero hay algunas que lo conservan incluso durante bastantes siglos. Desaparecida esta vida latente, es decir, muerta la semilla, ésta es incapaz de germinar.

EJERCICIOS DE APLICACION

- Que los niños preparen y vean semillas de otras clases: lentejas, garbanzos, cebada, semillas de frutos, de flores, etc.
- Redacción sobre la constitución de la semilla.
- Dibujo de las semillas observadas con el microscopio o la lupa.
- Poner semillas en un germinador y observar todo el proceso de su germinación.



CORTE DE UN GRANO DE TRIGO

Escuela y Comunidad

Conclusiones del Primer Centro de Colaboración Pedagógica Provincial de Lérida

Para el perfecto desenvolvimiento de esta Ponencia, la Comisión estima que el tema debe ser tratado en una doble vertiente:

- A) La Escuela como institución social.
- B) La Educación Social.

A—I) LA ESCUELA COMO INSTITUCION SOCIAL

La Escuela evidentemente es una institución Social porque está creada por la Sociedad y sostenida económicamente por ella; como consecuencia, la escuela debe proporcionar a los alumnos una formación y una conciencia social capaces de permitir al niño, llegado el momento, su integración plena en la sociedad a que pertenece.

A—I—2) Esto solamente podrá lograrse mediante la organización de la propia escuela como una sociedad, y manteniendo un contacto cada vez más afectivo y efectivo con la Comunidad.

A—II—1) **Ambiente:** La actuación de la Escuela como institución Social implica como punto de partida el conocimiento profundo y acertado del medio ambiente que la rodea, así como las circunstancias socio-económicas que en él se den.

A—II—2) La complejidad y variedad de este ambiente urbano, rural, suburbio, etcétera, hace que este conocimiento no sea posible lograrlo por medio puramente intuitivo, por

lo que sería aconsejable la aplicación de modernas técnicas estadísticas, así como la colaboración con el maestro de sociólogos, visitantes sociales y cuantas entidades inciden sobre la juventud.

A—II—3) La Escuela que pretenda actuar como institución Social no puede desenvolverse en forma aislada, sino que ha de relacionarse estrictamente con otros tipos de sociedad que, a nivel próximo, están representados por la familia, la parroquia y el municipio.

A—II—4) Las modernas técnicas de difusión permiten ampliar incluso a la Escuela de ambiente rural estos contactos a sociedades de nivel superior: provincial, regional, nacional y supranacional.

A—III—5) **La familia:** Siendo ineludible la colaboración escuela y familia, los objetivos propuestos deberán ser el aprovechamiento íntegro de cuantos factores positivos la familia presenta, en orden a la formación del individuo, evitando la acción de los negativos o modificando esta acción si ya se hubiesen presentado.

A—IV—1) **La parroquia:** En este aspecto deberá existir una cooperación con el párroco en orden a la formación religioso-moral de los niños que la Escuela tiene encomendados.

A—V—1) **Municipio:** En esta esfera se tenderá a la consecución de una perfecta armonía entre Escuela y Municipio, a fin de conseguir

la colaboración de éste con la Escuela, tanto en el orden material como en el moral.

B—I) LA EDUCACION SOCIAL

B—I—1) **Objetivos:** Objetivo primordial es el logro de la integración del niño en el grupo socio-económico a que pertenece y potenciarle para su futura promoción social.

B—I—2) A este fin se fomentará en el niño el espíritu de colaboración con los restantes miembros de su pequeña comunidad; deberá interesarse en la necesidad, vital para él, de vincularse al grupo profesional, deportivo, etcétera, que mejor satisfaga sus necesidades sociales, y se inculcará profundamente en la conciencia infantil el sentido de la responsabilidad social y de la humana convivencia.

B—II—1) **Medios:** Dentro del amplio campo de medios que se ofrecen a la Escuela para el logro de estos ambiciosos objetivos sociales destacan:

a) El deporte, de importancia primordial en la formación del carácter, así como en la resolución del problema del ocio, de tanta trascendencia educativa en la pubertad y juventud

b) Las actividades artísticas que llevan al niño a vencer su timidez, dándole aplomo y seguridad en sí mismo; el autocontrol que necesitará en su vida social.

c) La lectura de la Prensa en la Escuela, sobre todo noticias de relevante interés que al hacer salir al niño de su pequeño mundo le proyectan hacia sociedades de más alto nivel, rompiendo su egocentrismo local para llevarlo a una conciencia comunitaria (noci-centrismo) de tipo ecuménico.

d) La correspondencia interescolar, como medio de ponerle comunicación con otras comunidades infantiles dotadas de problemas e ideales distintos a los suyos.

e) La colaboración con la Escuela, mediante charlas, de cuantas personas de la localidad o que por ella pasen puedan aportar nuevos conocimientos a los niños.

f) Visitas preparadas y orientadas previamente a fábricas e instituciones locales que ofrezcan interés.

g) El fomento del ahorro y cooperativismo infantil.

h) La educación sanitaria y enseñanzas de alimentación y nutrición como vehículo de influencia en la Escuela a través del niño en la esfera familiar.

B—III—1) **Instituciones Sociales:** La aplicación de estos medios exige la creación dentro de la Escuela de una gama cada vez más amplia de instituciones circunesculares, a través de las cuales se consiguen las metas sociales ambicionadas por la Escuela.

B—III—2) Es obvio que la implantación exhaustiva de estas instituciones es imposible dentro de cada Escuela, la que deberá partir del exacto conocimiento de su circunstancia para conseguir una selección adecuada de las posibles dentro de ella.

B—III—3) Reconociendo la vigencia del párrafo anterior, la Escuela concederá máxima atención al desarrollo de actividades que tiendan a un fin social, sobre todo los clubs escolares que al estar organizados en forma de trabajo por equipos y regidos por los propios niños con plena responsabilidad los convierten en medios altamente cualificados de educación social.

B—III—4) Es también altamente recomendable el logro de la participación familiar a través de asociaciones de padres y ex alumnos capaces de aportar a la Escuela soluciones a los problemas que ésta tiene planteados.

Dentro de la amplitud del tema en el que cada apartado exigiría un tratamiento monográfico, son éstas las conclusiones que la Ponencia considera como más sobresalientes en el campo de las relaciones Escuela-Comunidad.

He aquí dos términos, evaluación y rendimiento, que se han introducido en el campo de la Didáctica con bastante éxito y que han alcanzado bien pronto un dominio e importancia singulares.

Al tratar de relacionarlos y explicar el sentido y alcance que denota el título de este tema, tenemos de antemano que ponernos de acuerdo en cuanto a su significado, si no todo lo preciso que fuera de desear, al menos en lo que convencionalmente sea factible.

En general, cuando queremos conocer y expresar el valor o resultado de una cosa o de una actividad, podemos hablar de apreciación, comprobación, valoración, evaluación o mensuración.

La apreciación es casi siempre puramente subjetiva, mientras que la comprobación no pasa de mera demostración, confirmación o verificación. La valoración es fundamentalmente estimativa y se refiere a lo que es esencialmente cualitativo, en oposición a la mensuración, que es radicalmente matemática y se aplica a lo que es cuantitativo.

Las realidades o fenómenos que son participantes de la doble dimensión cuantitativo-cualitativo difícilmente se valoran por su complejidad, ni con una simple apreciación ni con su medición, por lo que en tales casos se recurre a lo que viene denominándose «evaluación», que aspira a desprenderse de la mayor subjetividad posible, sin lograr alcanzar el grado de objetividad y precisión que tiene la medida. Por esta razón, García Hoz la ha llegado a definir como un modo de expresar el juicio subjetivo que merece una actividad compleja, cuando previamente se han señalado los distintos contenidos o manifestaciones de tal actividad y los diferentes grados de apreciación para poder determinar con cierta precisión el valor que atribuimos a la realidad de que se trate.

Por otra parte, «rendimiento escolar» es algo así como el resultado alcanzado y comprobable en la escuela mediante la enseñanza o el aprendizaje, hecho patente individualmente en un escolar determinado, o globalmente en un conjunto de escolares.

Toda actividad es específicamente humana en cuanto es dirigida por la razón, y cuando realizamos racionalmente cualquier acción determinamos previamente el fin que perseguimos con nuestro obrar. Respondemos al acuñante «para qué», pregunta que se encuentra en el fondo de todas nuestras voliciones; hacer cosas sin conocer su sentido es lo propio del animal. Estos pensamientos pueden ser aplicados a toda la tarea escolar: ésta se realiza racionalmente cuando se conoce el fin en virtud del cual se trabaja en la escuela.

Determinado el fin y una vez realizado el trabajo escolar, cabe que nos preguntemos

Sentido de la evaluación del rendimiento escolar

Trabajo desarrollado por los Maestros de ARENAS DE SAN JUAN en el Centro celebrado en el mes de mayo de 1968

hasta qué punto la escuela alcanza aquel o aquellos fines en función de los cuales existe. Podemos, en otras palabras, plantearnos el problema del rendimiento de la escuela, como nos podemos plantear el problema del rendimiento de cualquier trabajo humano.

Si nos fijamos en la acepción vulgar del rendimiento, nos encontramos con que significa algo diferente a la utilidad o producción de una cosa en actividad; así, se habla del rendimiento de una máquina, y no se concibe que una máquina rinda si no está funcionando; se habla del rendimiento de una tierra, y tampoco se concibe que un campo rinda si en él no se desenvuelve una actividad, la de las plantas sembradas en este caso; igualmente un capital no da rendimiento si no se pone en circulación. Al pensar en la escuela nos encontramos, por tanto, con que si hablamos de rendimiento nos referimos al aspecto más dinámico de la institución escolar.

EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y SUS OBJETIVOS

Entendiendo así los conceptos de evaluación y de rendimiento, la evaluación del rendimiento escolar viene a adquirir en el campo de la educación, hoy día, una parecida dimensión a la que en los sectores económicos y sociales han adquirido las nuevas técnicas, que han contribuido a que los procedimientos tradicionales y casi artesanos se hayan convertido en métodos realmente científicos.

Para adoptar los medios y actos educativos a las situaciones individuales es preciso conocer los diversos problemas que plantea el desenvolvimiento del niño, con sus etapas y jalones más reconocidos, y a ello no cabe duda que puede contribuir eficazmente tal evaluación.

En resumen, sus objetivos apuntan:

— a facilitar a los educadores un conocimiento continuo y dinámico del alumno

y así poder suministrarle las ayudas precisas en su orientación personal y profesional;

- a informar a los propios alumnos de sus progresos y retrasos;
- a ofrecer a los padres y a la sociedad las informaciones más fiables sobre la eficiencia y utilidad de la escuela;
- a proporcionar a la política y a la administración escolar una base científica con vistas a la coordinación de grados y adecuación de la enseñanza a las necesidades actuales y cambiantes propios del momento;
- a facilitar los instrumentos didácticos y el material de enseñanza más apropiado.

Los mismos maestros y directores escolares tendrán que convencerse de que para ello se necesita un trabajo serio, desprovéyéndose de rutinas y prejuicios, admitiendo la imposición sociobiológica de la adaptación y reconociendo que se pueden obtener mejores rendimientos si éstos son debidamente constatados y las actividades se ajustan a las capacidades y motivaciones individuales.

PRINCIPALES FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO

Pero antes de pasar más adelante hemos de reflexionar sobre los factores que con mayor peso influyen en el rendimiento escolar, precisamente para tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación.

Sólo nos vamos a limitar aquí a facilitar una rememoración de dichos factores a título de resumen, refiriéndonos exclusivamente a los:

- a) intra-escolares;
- b) inter-escolares;
- c) extra-escolares.

En los intraescolares, en los cuales entran la capacidad, aptitudes, salud, etc., no puede

Centro de Colaboración Pedagógica
Manzanares (Ciudad Real)

olvidarse la inteligencia o nivel mental. Otros factores individuales importantes dentro del aspecto cognoscitivo son la imaginación, la afectividad y la voluntad, ya espontánea o motivada.

En los inter-escolares (métodos, medios, aprendizaje, etc.) intervienen los factores que artificialmente crea la propia escuela, tales como la adecuación de los métodos y procedimientos; la riqueza y variedad de ayuda didáctica, tales como los manuales e instrumentos pedagógicos; la individualización del aprendizaje, el activismo, etc., hacen también que el rendimiento escolar pueda variar sensiblemente desde unos extremos a otros.

Por último, en los extra-escolares, los factores que intervienen, tales como familia, ambiente, escuela, etc., son no menos dignos de tenerse en cuenta, ya que las estructuras socioculturales en que crece el niño no dejan de imprimir a éste un condicionamiento «a priori» y «posteriori» que necesariamente se lleva su buena parte en el rendimiento escolar del niño. Piénsese, por ejemplo, en la influencia del hogar familiar, del grupo de amigos y vecinos, del ambiente social, de la calle o barrio, etcétera.

TECNICAS DE EVALUACION

Debe adaptarse a las necesidades y características de la institución escolar en la cual se aplica, y sobre todo se ha de expresar en datos y términos tan objetivos como exactos.

Esto no quiere decir que se vaya a prescindir en absoluto de datos subjetivos que muchas veces ampliarán considerablemente el campo de la evaluación; pero sí queremos dar a entender que cuando sea preciso usar de ellos estemos seguros de su validez y fiabilidad.

Teniendo en cuenta todo esto, podemos empezar distinguiendo entre:

- a) medios tradicionales de evaluación;
- b) exámenes de nuevo tipo.

De los primeros ya se ha hablado bastante, y sólo la consideración del largo período que en la historia de la diáctica han tenido vigencia, habla muy claro de su utilidad.

En cuanto a los segundos, vamos a detenernos principalmente en estas tres clases:

- 1) «tests standardizados»;
- 2) pruebas objetivas;
- 3) escala de producción.

Los primeros están ya tan extendidos que sólo tenemos que preocuparnos de su validez, consistencia interna y confiabilidad. Entre los criterios considerados como válidos se cuentan: el juicio del maestro, los rendimientos logrados en el aprendizaje, las intercorrelaciones internas o la predicación.

Como este tema es de suyo muy extenso, resultaría inacabable explicar aquí estos términos y procedimientos.

En cuanto a las pruebas objetivas, baste decir que vienen a ser como «tests», y casi con las mismas cualidades que ellos.

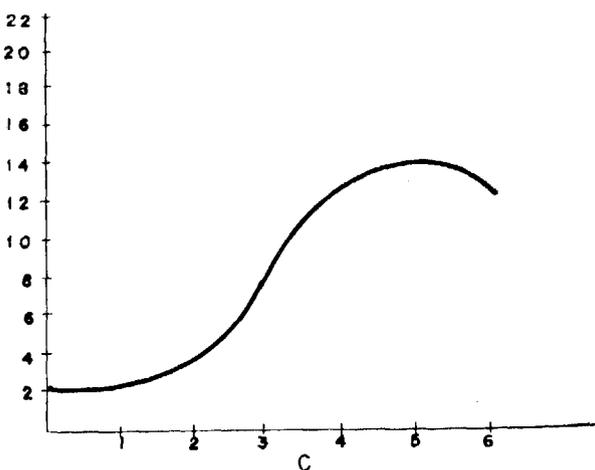
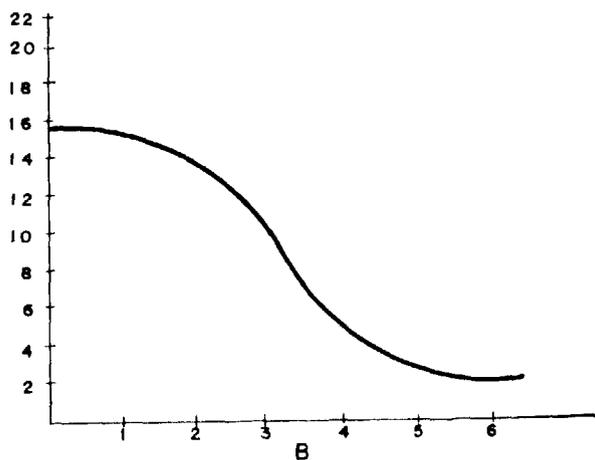
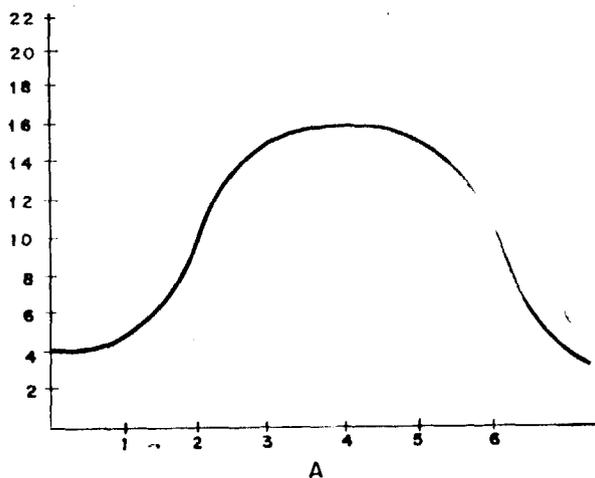
Las escalas de producción escolar son otro medio de evaluación que debiera estar tan divulgado como los anteriores, ya que es fácil de obtener y utilizar. Estas no son más que escalas-muestras elaboradas en cada ambiente, y nos puede servir para atribuir a cada escolar unas puntuaciones basadas en el promedio de los rendimientos en dicho ambiente o escuela. Para ello, determinado el aspecto que se quiere evaluar, se recogen las suficientes muestras; varias personas o jueces clasifican los trabajos y aun las divergencias de criterio consiguiendo una seriación aceptable y llegando a la graduación consiguiente.

Podríamos exponer distintas evaluaciones; por ejemplo: de una lección, de un proceso educativo, del proceso instructivo, de una escolar cualquiera o de cualquier otra materia, pero este tema sería interminable; por ello nos limitamos a exponer la evaluación de una lección, según Ambrosio J. Pulpillo:

Para evaluar el rendimiento obtenido después de realizar una lección cualquiera por un procedimiento muy sencillo nos bastará con los siguientes pasos:

- 1.º Determinar las cinco o seis adquisiciones o ideas fundamentales que constituyen el objetivo de la lección.
- 2.º Hacer con ellas una sencilla prueba objetiva de cinco o seis elementos y aplicarla al grupo o clase que recibió la lección.
- 3.º Calificados los resultados, pasarlos a una gráfica de frecuencias en la que en el eje de abscisas se anoten los elementos acertados,

y en el de ordenadas los sujetos que los acertaron, con lo que se pueden obtener algunos de los tipos siguientes de curvas:



En el caso A) la lección estuvo bien realizada. En el B) la lección ha sido demasiado difícil. En el C) sumamente fácil.

No hemos querido hablar aquí de curtosis ni de simetría de las curvas, ni tampoco del empleo de otros procedimientos, como el per-

centilaje, por ejemplo, por no ir demasiado lejos en esta breve exposición.

Este procedimiento, como cualquiera puede claramente deducir, sirve no solamente para evaluar al rendimiento en el escolar, sino que al mismo tiempo resulta un buen método de autoevaluación para el propio maestro, pues éste debe procurar evitar siempre curvas como las B) y C) si es que quiere que su trabajo sea eficaz.

Cuando hemos hablado aquí de lección, que-remos decir acto didáctico, unidad de trabajo o de estudio, explicación, clase, etc., sólo que hemos empleado el término lección como el más generalizado.

EL APRENDIZAJE Y LA CONDUCTA COMO MANIFESTACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

García Hoz, en sus «Normas elementales de Pedagogía empírica», dice textualmente:

«La observación del rendimiento escolar ha de referirse tanto al aprendizaje de los niños cuanto a su conducta, porque éstas son las manifestaciones del proceso educativo. Hay que hacer, no obstante, algunas observaciones.»

El aprendizaje se presta a una observación más rigurosa. Los avances de la Pedagogía experimental permiten llegar a un conocimiento bastante exacto de lo que un alumno aprende. En cambio, la conducta es un fenómeno más complejo, y su observación presenta más dificultades. El aprendizaje de un niño puede ponerse de manifiesto en el momento en que

convenga más al maestro. La conducta, por el contrario, es algo que está manifestando a cada momento, y para ser observada con rigurosidad tendría que estar el maestro siempre con los ojos puestos en el niño, dispuesto a anotar cada movimiento, cada gesto, cada acto del muchacho; esto ya se ve que es imposible en una escuela donde un maestro ha de atender a treinta, cuarenta, cincuenta o tal vez más niños.

Por otra parte, cuando el alumno se siente observado, espontáneamente se cohibe, su conducta adquiere un matiz forzado, que de alguna manera enmascara la conducta natural del niño.

La dificultad de observar bien la conducta de los escolares se pone de manifiesto al considerar la imposibilidad de llegar a calificar una conducta con otras notas que las corrientes de muy buena, buena, regular, etc. La instrucción de un niño se puede puntuar todo lo detalladamente que se quiera; un maestro se vería en grave aprieto si se le pidiera una clasificación exacta de sus alumnos según la conducta.

La tarea del maestro, por lo que a la observación de la conducta se refiere, suele reducirse a tomar nota a aquellas acciones de sus discípulos que de una manera clara perturban el orden de la escuela, o de aquellas otras que se distinguen por una bondad desusada.

Por todas estas razones, la observación del rendimiento escolar adquiere mayor extensión por lo que al aprendizaje de los niños se refiere.



Modificación del calendario oficial de fiestas escolares

El Decreto 3000/1968, de 5 de diciembre ("Boletín Oficial del Estado" del 9), modifica el artículo sexto del de 23 de diciembre de 1957, que establece el Calendario Oficial de Fiestas.

"La determinación de períodos de vacaciones en los Centros docentes se inspira en consideraciones de orden pedagógico que acaso hayan de aconsejar en el futuro una modificación del régimen actual, en el sentido de acortar las de verano y prolongar en cambio las que coinciden con las celebraciones de la Navidad y la Semana Santa.

En todo caso, y con independencia del propósito expresado, es oportuno que las vacaciones correspondientes a estas épocas se acomoden a las celebraciones religiosas que en ellas tienen lugar. Esto supuesto, conviene acomodar el Calendario Oficial de Fiestas a la nueva Liturgia de Semana Santa.

En su virtud, el artículo sexto del Decreto de veintitrés de diciembre de mil novecientos cincuenta y siete queda redactado en los siguientes términos:

"Artículo sexto.—Serán también festivos para los Centros de Enseñanza

Superior y Media, dentro del curso escolar, el día de Santo Tomás de Aquino, los días comprendidos entre el veintidós de diciembre y el siete de enero, ambos inclusive, y la Semana Santa, que comprende desde el Domingo de Ramos hasta el miércoles de Pascua, inclusive.

Para los Centros de Enseñanza Primaria serán festivos los mismos días que para los anteriores, con la diferencia de que el día de Santo Tomás de Aquino será sustituido por el Patrocinio de San José de Calasanz".

La "escuela eficiente" en Bélgica

En el plano del perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria, la Dirección general de la enseñanza ha organizado a lo largo del curso escolar 1967-1968 una Semana Pedagógica consagrada a "La escuela eficiente". La atención de los participantes ha sido atraída sobre los principios que contribuyen al desarrollo intelectual de los diversos grupos de alumnos. Partiendo de estos principios, los conferenciantes se esforzaron en sepa-

rar los elementos de una metodología cualitativa y dinámica fundada sobre la existencia de tres grupos (los alumnos dotados, los medios y los débiles), siendo el tema de la lección el mismo para todos los niños. Las aplicaciones propuestas lo son en función de las capacidades de cada grupo. Preconizando la generalización de una didáctica de calidad, que en el pasado no era aplicada más que por los mejores maestros, la Inspección espera que cada grupo

de niños tendrá ocasión de adaptarse mejor y de obtener mejores resultados, incluso si este buen resultado se sitúa a niveles diferentes. La reforma propuesta es, por tanto, importante en la medida en que los maestros contribuirán, por medio de una pedagogía eficazmente diferenciada, a asegurar el mayor desenvolvimiento de sus alumnos. BIE.

Por qué el personal docente eligió esta carrera en Francia

De una encuesta recientemente llevada a cabo, cerca de mil quinientos profesores certificados sobre "Los jóvenes profesores de segundo grado, sus actitudes respecto a su formación y a su práctica", se desprende que el 68 por 100 de los docentes eligen esta carrera por la independencia que da; el 65 por 100 en el objetivo de formar jóvenes; el 49 por 100 por ideal; el 47 por 100 por el tiempo libre que ella procura; el 7 por 100 solamente por prestigio social. Seis profesores sobre diez declararon amar la enseñanza, y

tres sobre diez amarla bastante; pero, en conjunto, los profesores no son muy optimistas en cuanto a la evolución a medio término de la enseñanza. Para más de la mitad de entre ellos, la formación recibida en la disciplina enseñada es juzgada insuficiente, y estiman que la licenciatura de enseñanza prepara mal. Siete sobre doce juzgan que la formación pedagógica es insuficiente. Hubieran deseado muchos más "stages" en el curso de los estudios; 96 por 100 desean la organización de una formación permanente de los docen-

tes, pero 41 por 100 declaran que si se les ofreciera un año sabático lo consagrarían a perfeccionarse en su disciplina, 25 por 100 a acrecer su cultura general, 18 por 100 a ampliar sus conocimientos en ciencias y 12 por 100 a perfeccionar sus conocimientos pedagógicos.

¿El porvenir? Uno sobre seis sueña en un doctorado de tercer ciclo; uno sobre cuatro en la agregación; cuatro sobre diez no desean seguir estudios superiores. BIE.

Una escuela para padres de niños anormales en Méjico

La primera escuela de Méjico para padres de niños mentalmente deficientes ha sido inaugurada, y ha obtenido un notable éxito. La escuela, que está establecida en el Hospital para niños de Méjico, ha terminado su primer curso para nueve parejas de padres. Este grupo piloto tomó espontáneamente la iniciativa de crear una organización titulada "Asociación en favor del desarrollo humano", que con la asistencia del Departamento de la salud organizará la formación de los padres a escala nacional, de forma que ellos

puedan de hoy en adelante cooperar con la ciencia y la medicina para rehabilitar en la medida de lo posible a los niños mentalmente deficientes teniendo en cuenta cada caso individual. La asociación educará igualmente a los padres de niños que padecen perturbaciones afectivas. En el cuadro de este primer curso, la escuela pudo en seis meses terminar con la incompreensión de las familias gracias a las conferencias, discusiones e intercambios de puntos de vista y de experiencias entre los padres, todo ello bajo la dirección

de expertos médicos. Las autoridades mejicanas de la salud se felicitan del éxito de este programa oficial, y existen proyectos en curso para establecer escuelas semejantes para padres de niños que padecen epilepsia, leucemia, diabetes y otras afecciones, en las cuales la participación de los padres desde el punto de vista terapéutico, lo mismo que una sana atmósfera familiar, son tan importantes como el tratamiento médico. BIE.

Exámenes tradicionales o docimología. Una encuesta del Consejo de Europa

"El sistema de los exámenes atraviesa una crisis cada vez más aguda, que pone en cuestión el conjunto de la escuela en razón de las faltas de ésta frente a la sociedad."

Es en estos términos en que un estudio publicado por el Consejo de Eu-

ropa aborda en el plano europeo la cuestión de los exámenes tradicionales y de las nuevas técnicas por las cuales se puede evaluar, más exactamente que por los exámenes tradicionales, los conocimientos, las aptitudes y las capacidades de los alumnos. Las deficien-

cias del sistema clásico de exámenes, los recientes desarrollos de la "ciencia de los exámenes"—la docimología—, así como las controversias de que ésta es objeto, las tendencias comunes y las exigencias de los países europeos en la materia son analizados.

El coloquio de Amiens (Francia) sobre formación de Maestros

Profesores de todos los grados de enseñanza, inspectores generales y departamentales, rectores y altos funcionarios, psicólogos y sociólogos, economistas y arquitectos, se reunieron en Amiens en un coloquio sobre la formación de maestros.

La convicción general fue que el sis-

tema educativo está profundamente inadaptado a las necesidades de la sociedad y que es preciso una transformación básica de su funcionamiento actual.

Entre las proposiciones aprobadas figura la supresión de la clasificación de los cuerpos docentes; éste deberá

ser formado a todos los niveles en los mismos centros y deberá estar sometido al mismo estatuto. La formación profesional necesita una nueva estructuración, y deberá ser dispensada a los jóvenes en una enseñanza a tiempo parcial, prolongada por una formación continua obligatoria. E. F. P.

Innovación e investigación en la educación

Creado por iniciativa de un grupo de investigadores del Instituto Pedagógico Nacional de París y otros laboratorios de investigación en ciencias de la educación, el C. A. I. R. E. (Comité de Acción para la Innovación y la Investigación en Educación), se ha fijado como fines:

—Crear relaciones nuevas entre los

investigadores profesionales, los innovadores y los animadores de experiencias educativas y todos los grupos que participan en el movimiento actual de transformación democrática del sistema educativo;

—Hacer de la innovación y de la investigación en la educación una empresa colectiva, llevada a cabo por to-

dos los interesados: investigadores, docentes, animadores, estudiantes, alumnos, padres y trabajadores;

— Definir en común las necesidades, los programas y los medios de acción en materia de innovación, de experiencia y de investigación en materia de educación. E. N.

El cine en la escuela

Considerando que el cine ha llegado a ser un elemento de cultura, al igual que la literatura o las Bellas Artes, la Federación francesa de cine-clubs someterá al Ministerio de Educación Nacional un proyecto de carta de enseñanza del cine en las escuelas, liceos y facultades. Esta carta propone el

incluir en el programa de enseñanza primaria proyecciones comentadas de películas escogidas por su valor artístico, así como estimular la frecuentación de los cine-clubs en la enseñanza secundaria; en primer lugar, ejercicios colectivos o personales sobre temas de cine; después, cursos mensuales de en-

señanza teórica, de estudio de técnicas (plan, montaje, etc.), de realización de cortometrajes. Para la formación de profesores la Federación sugiere que sea creada una enseñanza del cine en las facultades de letras. BIE.

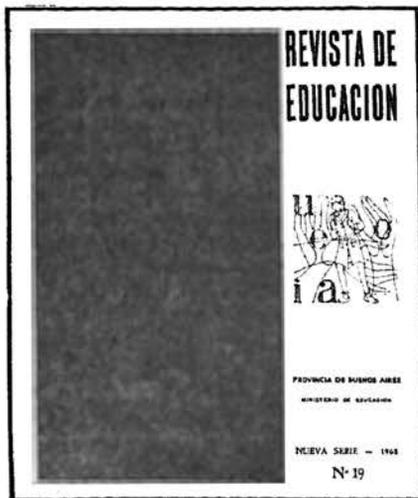


REVISTA DE REVISTAS

Revista de Educación. Nueva Serie. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. Trimestral, 184 páginas. Dirección y Administración: Calle 57, núm. 777. La Plata. República Argentina.

Cuidada revista por su contenido y que responde a secciones fijas, con varias colaboraciones y estudios en cada una de ellas, y presentación en papel couché e ilustraciones de fotografías y dibujos.

Las secciones son: I. La palabra y las autoridades; II. Inauguración de nuevos Institutos; III. Estudios; IV. El Maestro y la Escuela en la Comunidad; V. Crónica Argentina; VI. Noticias del exterior; VII. La escuela en acción; VIII. "Revista de Educación" pregunta a los alumnos, y IX. Comentario de libros.



Educadores. Revista Latinoamericana de Educación. Bimensual, 94 págs. Administración: Casilla de correo 160. La Plata (Buenos Aires). República Argentina.

Dedica gran número de páginas a artículos de destacados especialistas en educación, reproduce las recomendaciones, resultados y orientaciones de Congresos, reuniones, coloquios, etc., de destacado interés en el campo de la educación, así como el texto de los convenios culturales no sólo entre Argentina y otros países, sino de los países latinoamericanos entre sí en una sección denominada "Documentos", apareciendo otras secciones fijas, tales

como Noticiero Educativo, Revista de Revistas y Bibliografía.

La Obra. Revista de Educación. Fundada en 1921. Mensual. 62 páginas. Dirección: Avenida Independencia, 3124/32. Buenos Aires. República Argentina.

Está dedicada en especial al magisterio en ejercicio, y en ella se dedica el mayor espacio a "La escuela en acción", que contiene sugerencias para el trabajo diario desde Jardín de Infantes hasta sexto grado (o séptimo en el orden nacional). Junto con secciones como Libros de ayer y de siempre, temas de actualidad pedagógica, la experiencia extranjera en el aula, todas ellas del mayor interés.

El Monitor de la educación común. Consejo Nacional de Educación. Dirección General de Información educativa y cultural. Anual. 132 páginas. Dirección: Ayacucho, 1037. Buenos Aires, República Argentina.

Es una revista destinada al maestro para ser usada como instrumento de extensión cultural y de capacitación profesional, no sólo en el ámbito del quehacer primario, sino en sus relaciones con los otros niveles y ramas educativas y con los sectores que actúan sobre el desarrollo social y económico del país: Interpreta los objetivos específicos del Consejo Nacional de Educación.

Informamos. Boletín del Centro de Documentación e Información pedagógica. Bimensual. 110 págs. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Organo de expresión del Centro de Documentación e Información pedagógica de la provincia de Buenos Aires; en cuanto a Documentación tiene dos secciones fijas: Pedagógica y Legal. En la Documentación pedagógica se transcriben trabajos y recomendaciones aparecidas en publicaciones de los organismos internacionales, así como de otras revistas, junto con trabajos originales, y se da a conocer un repertorio bibliográfico acerca de un tema de educación. La sección Documentación Legal recopila y reproduce los Decretos y Resoluciones de mayor interés.

El Servicio de Información da a conocer las Reuniones y Congresos y ofrece comentarios acerca de Museos

y exposiciones en una sección con este mismo título.

Boletín. Organo Oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. República Argentina. Trimestral. 88 págs. Dirección: Oficina de Información. San Martín, 712, primer piso. Paraná. Provincia de Entre Ríos. República Argentina.

Publicación oficial de carácter documental; en sus páginas se incluyen ordenadamente disposiciones generales, Leyes, Decretos y Resoluciones en el ámbito de la educación, estudios e investigaciones y toda clase de información, ocupando un lugar destacado la de los Organismos Internacionales.

Centro de Documentación e Información educativa. Tucumán. Boletín del Centro de Documentación e Información educativa. Bimensual. 72 páginas. Dirección: Rivadavia, 25, San Miguel de Tucumán. República Argentina.

El contenido de este boletín es principalmente de carácter informativo, con información local, nacional, internacional y extranjera. Existen secciones fijas, como Educación, radio y Televisión, Cursos, jornadas, conferencias, simposios y documentación, en la que se dan a conocer algunas de las publicaciones ingresadas en el Centro. Se orienta en especial a apoyar, dentro de su misión científica, principalmente los Seminarios de Educación, e incluye trabajos doctrinales.

Información Educativa. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Mensual. 76 págs. Dirección: División Información Educativa, Porena, 55. Buenos Aires (República Argentina).

Este boletín reproduce interesantes artículos sobre educación y dedica especialmente atención a la información educativa, acción educativa, complementaria, planeamiento integral de la educación, noticias de Centros de Documentación e Información educativa, estadística educativa, bibliotecología, información extranjera, legislación nacional y extranjera y jurisprudencia.

Organo informativo. Centro de Documentación e Información educativa. Semestral. 44 págs. Dirección: Ministerio del Gobierno e Instrucción Pública. Subsecretaría de Instrucción Pública. Casa del Gobierno, primer piso. La Rioja (República Argentina).

Publicación que tiene por primordial finalidad la divulgación de cuanto afecta a la enseñanza, y en especial su aspecto didáctico-pedagógico y de noticias de interés general dentro del movimiento educativo mundial, así como información bibliográfica.

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

NUEVA PUBLICACION



250 ptas.



250 ptas.



Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

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

MOBILIARIO ESCOLAR

Nuestros nuevos modelos de Mobiliario Escolar metálicos han sido proyectados y contruidos dentro de las líneas más modernas de la pedagogía actual y reúnen además, solidez, sentido práctico y agradable presentación, lo que viene a aumentar el prestigio tradicional de nuestra Casa.

En su fabricación se emplean materiales de primera calidad y se cuida especialmente el acabado en todos sus detalles.



Modelo 112 (a)

Mesa redonda o cuadrada para párvulos, en tubo de hierro de 25 mm. de diámetro y 2 mm. de pared. Tablero cubierto de Formica o madera.



Modelo 118

Silla de alumno, construida en tubo de hierro de 22 mm. de diámetro y 1,5 mm. de pared. Asiento y respaldo en Formica o madera.



Modelo 107

Mesa plana, dos plazas, en tubo de hierro de 30 mm. de diámetro y 2 mm. de pared; cajonera dividida.

Tablero cubierto de Formica o madera.



Modelo 103

Pupitre bipersonal, en tubo de hierro de 30 mm. de diámetro y 2 mm. de pared, cajonera dividida.

Asiento y tablero en madera.

Asiento en madera y tablero en Formica.

SOLICITENOS PRESUPUESTO

DITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

Fundada en 1866

Calle de Quevedo, 1, 3 y 5

Teléfono 228 79 00

D. n.º

Calle

Localidad

Provincia

desea recibir CATALOGO DE MOBILIARIO ESCOLAR Y LISTA DE PRECIOS