

Vida escolar



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

SUMARIO

	Págs.
Editorial.	
Educación y cultura	1
Prevenciones elementales, por <i>Agustín Serrano de Haro</i>	2
Metología y organización	
Disciplina escolar, disciplina personal y autonomía, por <i>Maria Raquel Payá</i>	4
Un acuario en la escuela, por <i>Maria Josefa Alcaraz Lledó</i>	6
Guiones de trabajo escolar.	
Maternales y párvulos, por <i>Aurora Medina de la Fuente</i>	7
Educación física, por <i>Sagrario Prieto</i>	9
Canto, por <i>Carmen Queralt</i>	10
Dibujo, por <i>Bernardo Fuentes Rodríguez</i>	11
Manualizaciones, por <i>Eusebio González Rodríguez</i>	12
Lengua española, por <i>J. N. H.</i>	13
Lengua española, por <i>J. I. M.</i>	15
Lengua española, por <i>V. G. de L.</i>	17
Matemáticas, por <i>J. F. H.</i>	19
Labores, por <i>Amparo Queralt Capuz</i>	21
Páginas selectas.	
Estímulo de la capacidad creadora, por <i>Jacques Maritain</i>	22
Concurso permanente.	
La construcción de aparatos de física, por <i>Luis Rodríguez Pérez</i>	23
Horizonte.	
El canto coral infantil, por <i>Federico Sopena Ibáñez</i>	24
Las hibridaciones en agricultura, por <i>Julio Rodríguez Señas</i>	26
Noticiario.	
Reunión del Grupo de Trabajo sobre Didáctica del Idioma	28
Cursos de Estudio	29
Legislación. Concursos	30
Libros y revistas.	
Adolfo Maíllo: <i>Introducción a la didáctica del idioma</i> , por <i>J. F. Huerta</i>	32
<i>Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias</i> , por <i>Raquel Payá</i>	32
Portada: J. Bernal.	
Dibujos: Sierra, Bernal, Barón y Muñoz.	



EDUCACION Y CULTURA

El título que encabeza estas líneas es, acaso, demasiado presuntuoso; por lo menos corre el riesgo de resultar excesivo. No obstante, se trata de reflexionar sobre hechos al alcance de cualquiera, sobre todo de cualquier Maestro. Pueden condensarse en esta pregunta, que más de una vez se habrán hecho no pocos educadores y que se han formulado también doctos pensadores en alguna ocasión: ¿Qué relación existe entre cultura y educación?

El desarrollo completo de las cuestiones implicadas en ella exigiría un grueso volumen. Nosotros no tenemos tiempo ni deseos de escribirlo ahora. Nos contentamos con esbozar algunos de los aspectos más modestos, inscritos dentro de la órbita de preocupaciones que despierta la interrogante mencionada. Preguntemos, pues, más a ras de tierra: La escuela primaria, ¿imparte cultura, o bien ha de limitarse a la enseñanza de las técnicas instrumentales de la misma, de cuya utilización podrá derivarse para el niño la ulterior consecución de lo que ya merece el nombre de cultura?

El problema es amplio y complejo, si hemos de abordarlo de un modo cabal. Hagamos solamente algunas indicaciones fundamentales en torno a él. Ya sabemos que una concepción que podríamos llamar «académica» (dicho sea con el máximo respecto para todas las Academias, así como hacia sus miembros) acostumbra a imaginar la cultura como un conjunto de «altos saberes», dentro de los cuales ocupa sitio preminente los relacionados con la especulación filosófica. Los estudiantes de Filosofía y Letras —una denominación que ya resulta anticuada— suelen considerarse a sí mismos entre nosotros como la crema de la *élite* cultural.

Dos órdenes de hechos pugnan por derrotar este criterio, que es el tradicional. De una parte, el auge de la Ciencia y las Técnicas, patente de un modo casi «escandaloso» en las estadísticas de los estudiantes matriculados en las distintas Facultades universitarias, está sometido a dura crítica, más que en el campo de la teoría, en la jurisdicción inapelable de los acontecimientos y las tendencias sociales, la idea del principado de la cultura literaria. En una época en que los satélites artificiales nutren la admiración de millones y millones de espectadores, que los contemplan asombrados, no cabe duda que el saber científico disfruta de una valorización social sobresaliente.

Por otra parte, los asaltos de una Sociología cada vez más difundida, cualquiera que sea el grado de su exactitud, están socavando en gran medida el añejo prestigio de una división de las tareas humanas que concedía a las de índole aristocrático y contemplativa una primacía indiscutible. La nuestra ha comenzado a ser llamada ya la «civilización del trabajo», y el padre Chenu, O. P., ha escrito una admirable introducción a la Teología de las actividades productivas. Ello constituye un peligro para las actitudes humanas que centraban en el encierro, más o menos fecundos en doradas torres de marfil la esencia más valiosa de la *ciencia pura*. Diríamos que, de vuelta de lucubraciones deliciosas, pero quizá poco fecundas, o al menos demasiado «desencadenadas» y «segregadoras», la mayor parte de las mentes se encaminan hoy hacia lo que, forzando las palabras, podríamos denominar «ciencia impura», en el sentido de «saber arraigado», de conocimiento sensible al latido de la realidad.

Todo esto supone una rectificación del viejo concepto de cultura, que ahora es más comprensivo, más abarcador y menos «exquisito». Cultura es tanto un poema como un camino, un edificio igual que una teoría filosófica, una estatua o un dique, una bóveda y un cantar. Pero nos falta el espacio, mientras el tema alarga sus perfiles hasta territorios lejanos y profundos. Seguiremos hablando de ello y esperamos que al final se ha de ver qué estrechas relaciones tiene con las tareas de la escuela.

PREVENCIONES ELEMENTALES

Por AGUSTIN SERRANO DE HARO

En los primeros días del curso, si es que antes no se hizo, debe plantearse cada Maestro un problema de cuya feliz solución penden otra multitud de problemas de organización, de lógica y de eficacia: el de lo que debe y puede enseñar, contando con el tiempo de que dispone y con las materias que la Ley y el más elemental sentido de responsabilidad le mandan que enseñe.

Ante el amplio panorama de la extensión de conocimientos y de las múltiples exigencias formativas, permanentes unas, otras circunstanciales, no es difícil que pueda sentirse desconcertado: ¡son tantas las cosas que hay que enseñar!... Y de ese desconcierto, si no se enfrenta con él serenamente, puede salir una actitud desastrosa: coger una "enciclopedia" y ¡adelante con ella! Y a donde se llegue, se ha llegado... Aunque luego, a fin de curso, todavía podamos estar en la Edad Media, después de haber intentado meter en la cabeza de los niños lo más insustancial, árido e inexpressivo de la Historia, por ejemplo.

Con el intento de evitar o contrarrestar estas o semejantes reacciones, vamos a ofrecer unas sugerencias elementales.

Diremos, ante todo, que, por un error de perspectiva, puede estimarse a veces que se desenfoca y complica la misión de la Escuela llevando a ella cuestiones que no son de su incumbencia. No. Es, repetimos, un error.

Todo lo social refluye necesariamente en la Escuela, como todo lo de la Escuela acaba por refluir en la vida social.

Y ésta, toda ella, se ha complicado enormemente: entre la simplicidad de las cuestiones a que hace un siglo tenían que atender un gobernante, un empresario, un sencillo obrero agrícola o manual, y las que hoy les preocupan, no es ni siquiera posible establecer comparación.

Pues, ¿cómo queremos, entonces, que la Escuela siga anclada en el mismo puerto en que cabeceaba hace cincuenta años? Esto, probablemente, es lo que pensaba y pretendía un Maestro que, donoso y escéptico, preguntaba a su Inspector: Y... ¿cuándo enseño a leer y escribir?

Sí, hay que enseñar, con preferencia temporal, a leer y escribir; pero lo teleológico, lo final, está mucho más arriba. Y leer y escribir es un camino, magnífico desde luego, para llegar a ello. Pero, ¡por Dios!, no nos sentemos en el camino, que es mucho lo que queda por recorrer.

Lo que se impone, ante estas multitudes de facetas, necesidades y exigencias, culturales y educativas, formativas e instrumentales, es la selección.

Esta, la selección, es el punto neurálgico. Quien consiga dominarlo, tiene en sus manos todos los hilos, no hechos madeja revuelta y enmarañada, sino urdimbre maravillosa, artística y útil.

Que la Escuela no tiene tiempo de enseñar a fondo todo lo que un muchacho debe saber cuando le sueltan las amarras para que navegue por su cuenta: de acuerdo. Que, no obstante, la Escuela no puede desentenderse de ninguna de las cuestiones que más directamente afectan a su vida, a su trabajo y a su porvenir: más de acuerdo todavía.

¿Cómo armonizar, entonces, lo uno y lo otro?

Todos, seguramente, hemos leído y hemos dicho algo de "primeros principios", "ideas madres", del imponderable y tan pregonado como rara vez cumplido "Non multa sed multum". Pues hagamos realidad esas lecturas y esas convicciones. Y si sabemos hacerlas, habremos dado con la piedra filosofal buscada.

Los Cuestionarios Nacionales marcan una fecha feliz en la historia de la docencia primaria española. Antes de ellos cada uno era muy dueño de enseñar lo que quisiera y como quisiera, sin que hubiese una norma general de orientación, de eficiencia y de equilibrio, para la gran empresa común. Los Cuestionarios dieron esa norma, si bien reafirmando el profundo respeto que siempre tiene que merecer la personalidad del educador.

Ahora bien, sería absurdo pensar, y más todavía intentar, que una misma norma general sea rigidamente aplicada a instituciones tan marcadamente distintas como una Escuela rural mixta y un Grupo escolar de catorce secciones. Quienes digan que lo hacen, o mienten o no se dan cuenta del disparate que están haciendo.

Hay que adaptar los Cuestionarios, en cantidad y calidad y matiz de conocimientos, teniendo en cuenta no sólo lo que es posible hacer, bien hecho, sino las exigencias harto distintas del medio social de los discípulos.

Y esa adaptación ya implica la selección previa que venimos propugnando.

Descendamos a algunos casos concretos y singulares. Las matemáticas tienen un valor utili-

tario y un valor educativo difícilmente superables. A nuestro juicio, el segundo de estos valores hay que afianzarlo con preferencia al primero; y tanto más seguro quedará éste cuanto mejor logrado sea aquél.

Pues bien, en un Grupo escolar se deberán desarrollar completos nuestros Cuestionarios de Matemáticas, deduciendo de ellos los correspondientes programas cíclicos y armónicos; superándolos, inclusive, si hubiese número de secciones bastantes y la organización y el rendimiento diesen margen para ello. ¿Pero no sería absurdo que un Maestro de Unitaria se pusiera a desarrollarlos paso a paso, dedicando sesiones y más sesiones a temas de tan escasa aplicación efectiva como, por ejemplo, las operaciones con números fraccionarios, cuando no es posible disponer de holgura suficiente para que queden clarísima y firmemente asentados los grandes principios fundamentales? ¿No será preferible que los muchachos sepan bien, francamente bien—¡y razonando!—convertir las fracciones ordinarias en decimales, puesto que éstas son las que realmente se usan y a nadie se le suele presentar el caso de multiplicar cuatro séptimos por nueve quintos?... Y si se le presentase, siempre podrá acudir al procedimiento general que hemos aconsejado y que puede aprenderse francamente bien en un par de lecciones.

Algo semejante puede decirse de los Cuestionarios de Lengua Española.

De que son magníficos; de que no tienen precedente, ni remoto ni próximo, en nuestra didáctica; de que han supuesto una renovación y un enfoque con los que no podíamos ni soñar: nadie duda. Pero a muchos les parecen largos; a otros los desconcierta un poco la repetida novedad de los epígrafes “elocución”, “observación”, “recitación”, “narración”, etc. Y yo creo que no habrá dejado de haber quien piense: “Yo no me meto en este berenjenal. Que mis niños ‘analicen’, como siempre, y van bien despachados”.

Pues si así fuere, pensó mal y obró peor. Hubiera bastado leer y aplicar este principio de los mismos Cuestionarios: “Más que ideas a recordar y clasificaciones sobre las que volver con el esfuerzo de los repasos, lo que exigen nuestros Cuestionarios es un conjunto armónico, sistemático y graduado, de actividades prácticas, encaminadas a proporcionar al idioma infantil riqueza, amplitud y precisión”.

Si me aprietan mucho—y sin que me aprieten—diré que enseñar a leer, lisa y llanamente enseñar a leer, vale más que conseguir que los niños aprendan de pe a pa todas las Gramáticas Castellanas que se han escrito.

Y “leer, sin preocuparse demasiado de técnicas, acaso mal comprendidas y deficientemente asimiladas, aspirando a que los niños entiendan y sientan lo que leen; a que cada ejercicio de

lectura ensanche el horizonte de sus ideas y enriquezca correlativamente su vocabulario, a que el niño vaya percibiendo y paladeando la riqueza y la belleza del idioma.

Maestro que enseñe a leer así—y a escribir de modo semejante—no sienta demasiados escrúpulos por si los niños confunden un adjetivo con un adverbio. Inclusive, si él ha enseñado bien, los niños sabrán salir por sí mismos de esa confusión, sin haberse tenido que pasar horas aprendiendo de memoria esas relaciones inmensas y sin sentido que fueron nuestra tortura en los días—ya ¡ay!, lejanos—en que aprendíamos (¿) Gramática Castellana.

Digamos un poco más de la lectura, en relación con el tiempo.

Hay muchos conocimientos—los históricos, por ejemplo—cuyo mejor procedimiento de aprendizaje es la lectura: un buen libro de lecturas históricas, bien empleado, vale por todos los epitomes habidos y por haber. Pues utilícese ese libro. Y simultáneamente y armónicamente y con notable ahorro de tiempo y de trabajo, estaremos enseñando a leer, y Lenguaje, e Historia, y, con seguridad, Arte y Cultura. Y si a la lectura sigue un buen ejercicio de redacción, distinto, naturalmente, según grado y edad, habremos logrado una centralización de eficacia pedagógica incalculable. Y todo ello en no muchos minutos.

Hasta en Religión pueden simplificarse muchas cosas, (salvo, naturalmente, lo que mande la Jerarquía Eclesiástica). Un ejemplo: son muchas las “obras” nobles que se acercan a las Escuelas pidiendo el amor y la atención de los niños: Santa Infancia, Seminario, Cruzada Eucarística, Alianza del Credo, etc., etc. Pues bastará que los niños estén inflamados, auténticamente inflamados en caridad, que es la médula del cristianismo, para que todas esas obras, y muchas más que vengan, tengan sentido de unidad y broten tan espontáneamente, con tanta naturalidad, como saltan los brotes de un tronco sano y vigoroso.

“¡Non multa, sed multum!”

Tomad en vuestra mano el calendario escolar. Ved cuántos días de clase tenéis.

Coged los Cuestionarios. (Nos dirigimos especialmente a los Maestros de Unitarias y de Graduadas pequeñas). Id sacando de ellos, o redactando a base de ellos, los epígrafes fundamentales y de mayor densidad educativa y de más acusada necesidad actual.

Armonizad el tiempo de que disponéis con lo que preferentemente debéis y realmente podéis hacer durante el curso. Y esto, dejando espacio y holgura para que los conocimientos queden bien sazonados, y seguras las ideas básicas.

Fijáos asignaciones semanales o mensuales o trimestrales, a las que seáis rigidamente fieles.

Dejad hueco para las repeticiones, para lo imprevisto y para que en ningún momento os sintáis agobiados.

Y estad seguros de que, trabajando no más, y sí más a gusto, con mayor desenvoltura y sosiego, haréis una labor lógica, armónica, seria y eficiente.

No hay edificio que se intente levantar, sin que le preceda un "proyecto" minucioso. Y los proyectos de unos no sirven para otros: cada edificio necesita el suyo y el suyo se le hace.

¿No será tan importante siquiera como una simple casita la obra formidable de la educación?

Metodología y organización

DISCIPLINA ESCOLAR, DISCIPLINA PERSONAL Y AUTONOMIA

Por MARÍA RAQUEL PAYA

Es frecuente hablar de disciplina en sentido *objetivo*: como orden centrado en el trabajo, como ajuste de actividades, espacios y producciones, como regularidad o encaje de actos y tiempos.

Se habla también de disciplina en sentido *directivo* como atributo del ordenador del trabajo escolar que es el Maestro. La disciplina como impuesta, o al menos como emanada de quien tiene autoridad. Se convierte entonces en un reglamento, en un código de normas o leyes escritas o que informan las costumbres. En este caso la disciplina se empequeñece en algunos sujetos tanto que se nos convierte en una contabilidad de puntos de mérito, o bien de sanciones negativas, de tal modo que el sujeto educando queda disminuido considerablemente y reducido a "algo" más que a "alguien". Y cuando este "alguien" intenta individualizarse y afirmarse se convierte—o al menos puede convertirse—en indisciplinado.

Con muy poca frecuencia se habla de disciplina *subjetiva* como algo que está en cada uno de nosotros, que se resuelve dentro de nuestro ser, como "algo" que se produce sin esfuerzo cuando todo es normal y cuyos fallos deben ponernos alerta sobre las causas, siendo éstas, con mucha frecuencia, imputables a los que no son sancionados porque son "autores".

Como contenido de estudio la disciplina ocupa, dentro de la Ciencia de la Educación, un diverso contenido en algunas de sus ramas. Con frecuencia se estudia dentro de la Pedagogía general. Otras veces se le asigna un espacio en la Didáctica y en algunas pertenece al campo de la Organización escolar. Por lo menos en más de una de estas ramas es necesario dedicarle un espacio al tema que nos ocupa.

Nosotros deseamos afrontarlo hoy teniendo en cuenta los *supuestos psicológicos de la disciplina escolar desde el punto de vista del alumno*.

Para ello es preciso tener como criterio básico algunas de las aportaciones de la psicología dinámica, sin las cuales es imposible hoy abordar con hondura ningún aspecto del comportamiento humano.

Estas aportaciones son:

a) El comportamiento humano es un *juego real*, más o menos consciente, de necesidades, motivaciones, tendencias, impulsos, acciones, satisfacciones, éxitos o frustraciones. En cada uno de los actos humanos intervienen más de uno de los estratos de la personalidad profunda del educando y no se resuelven en el campo de la disciplina objetiva ni en el de la disciplina directiva o correctiva, pero emanada del "autor", del "mayor", del que forma o educa.

b) El ser humano obra como *unicidad*, como una totalidad psicofísica cuya manifestación unitaria es la conducta y en la cual intervienen muchas fuerzas, como vectores, de las cuales la resultante es la acción, cada acción.

c) Para la comprensión de la personalidad es necesario admitir una *estructura psíquica*, formada de estratos o capas que se superponen e interaccionan dentro de cada hombre.

d) El hombre es además, una *interacción con el mundo*. Mundo de seres reales o ideales, humanos o no.

Pretender entender que sea disciplina y no poder penetrar en el sentido de los anteriores principios es pretender construir dogmáticamente creando *robots* y no hombres. Puesto que el hombre lo es en tanto en cuanto es capaz de individuarse como personalidad. Y en tanto en cuanto su personalidad se integra originariamente en la comunidad.

Dónde se realiza psíquicamente la disciplina.

La teoría de los estratos de la personalidad, defendida por casi todos los autores contemporáneos, aunque tengan su particular visión del problema, coincide en distinguir:

a) Un *estrato profundo*, inconsciente, fondo del cual emergen las tendencias y los apetitos, estrato originario de toda vida conativa, afectiva, instintiva, apetitiva, activa. Este nos viene dado como fondo vital en nuestra parte somatopsíquica. Madura espontáneamente o por ejercicio de acuerdo con nuestra potencialidad inicial—disminuida o acrecentada en grados próximos a los innatos—y define de algún modo nuestra constitución temperamental. Por muy alejado que parezca de toda intencionalidad viene ya influido por esquemas de conducta muy distintos según el medio cultural del entorno y definidos por él. Ha sido llamado por algunos "yo biológico" y por otros "ello", "fondo vital", "fondo endotímico".

La emergencia de este estrato profundo en sus diversos modos de actuar debe ser muy tenida en cuenta si de disciplina tratamos.

b) Un *estrato medio*, en el cual se dan las actualizaciones vivenciales—aunque no todas las actuales son conscientes—, y en el cual nuestro "Yo" impera la conducta, aunque a su vez sea imperado por fuerzas, inconscientes o no tanto, del estrato inferior o superior. Quiero con ello decir algo que es psicológicamente decisivo para en-

tender subjetivamente la disciplina del educando: sus acciones actuales son conscientes en una mínima parte. Piénsese si no—y somos más conscientes por adultos—en cuántas horas de cada día somos inconscientes, plenamente conscientes. Recuérdese que si pensamos cómo leemos no podemos leer; y en si por qué compensación de fuerzas andamos, nos caemos; y en que si intentásemos ser plenamente conscientes nuestra fatiga sería tal que no podríamos soportar más de dos horas de vigilia.

Es en este estrato donde se realiza la comunicación hombre-mundo. Es precisamente aquí donde se manifiesta la conducta—sucesión de comportamientos actuales a través del tiempo—, y es aquí precisamente donde la disciplina consciente se exige. Absurdo. La disciplina consciente es agotadora, aniquiladora, insostenible. Al menos de manera habitual. Hemos de facilitar grandes espacios de tiempo a la disciplina espontánea.

c) Existe un *estrato superior*, superestructura que rige la vida psíquica humana y que está constituido por todo lo que en el hombre es principalmente "espíritu", pensamiento y voluntad, conciencia ética, "Yo racional". Este estrato viene a ser el regulador que hace humano al hombre. Se ha constituido por "introyección" inconsciente de la ética colectiva y muy especialmente de la paterna dentro de la ética familiar.

La escuela tiene también su palabra en esta formación normativa de la superestructura individual. Con frecuencia es la "identificación", con el regulador, con el autor de la ética ambiental, lo que hace interiorizar la ética colectiva para hacerla personal. Y estos hechos no suceden en el campo de la conciencia: son pre-conscientes o totalmente inconscientes. Por eso los niños y los hombres sencillos no nos creen conscientemente ni conscientemente nos siguen: se dejan llevar por introyecciones e identificaciones que nos son desconocidas a nosotros mismos, pero que están en nosotros mismos o al menos en el ambiente que nos rodea, aunque conscientemente las rechazamos.

Esta es la capa donde nuestra disciplina se automatiza, se hace inconsciente. Pasa así a formar parte del "Yo personal", que no es ni el biológico ni el racional, sino el unitario, el integrado, el realmente autor de nuestro propio comportamiento, hecho conscientemente en parte, inconscientemente en mucho del modo que llevamos dicho.

Cómo se llega a una disciplina subjetiva.

El niño obra como resultado de necesidades, que se convierten dinámicamente en impulsos y que buscan la satisfacción por realizar aquello que puede calmar la necesidad. No se piense sólo en necesidades como algo primario, elemental, inferior, material y hasta grosero. Para el niño, por ejemplo, la necesidad de estimación es tan fuerte como la de alimento, y a veces más, de tal modo que los impulsos que ella aflora pueden ser tan potentes que, de no encontrar cauce adecuado, se desbordan y perturbaban la adaptación. Esta misma necesidad de estimación puede ser la base de la generosidad—mayor en el niño que en el adulto—, de la fidelidad a la palabra dada y al amigo, del amor y de la fe.

Cuando en el obrar del niño introducimos una disciplina objetiva o directiva, que está en nosotros y no en él, y que con harta frecuencia es negativa, cortamos esta adecuación necesidad-realización, muchas veces positivamente valiosa y que siempre es una fuerza personal que no tene-

mos derecho a mutilar, aunque sí *debemos encauzar, positivamente ordenar*.

Cuando el niño nace toda satisfacción de sus necesidades es imperada. Sólo poco a poco va tomando conciencia de su ser "autor" de algo, y tiende poco a poco a incrementar su acción autónoma. La concesión de autonomía ha de ser gradual, imperceptiblemente gradual, de tal modo que, como se indica en el esquema gráfico, el niño aumente en su dominio a medida que decrece el del educador. Sin soluciones de continuidad, sin brusquedades, fijaciones o regresiones que suelen ser perniciosas (véase gráfico).

De este modo el encontrar el camino por el que la necesidad pueda ser satisfecha, el cómo, cuándo, dónde, la licitud y responsabilidad, llevan gradualmente al educando a bastarse a sí mismo integrándose en la comunidad. Y es en el "Yo personal" donde los impulsos emanados de sus diversos estratos, conscientes o no, encontrarán la realización o el encauzamiento adecuado.

Se llega así a una disciplina subjetiva en el campo de lo puramente individual y en el de lo familiar, escolar, profesional y social, porque la disciplina se nos ha convertido en nuestra, en autónoma, y somos de tal manera cuando ya se nos hizo la educación inconsciente, y cuando, aunque quisiéramos, no podríamos saltar ya las barreras de la cortesía, de la honradez, de la sociabilidad.

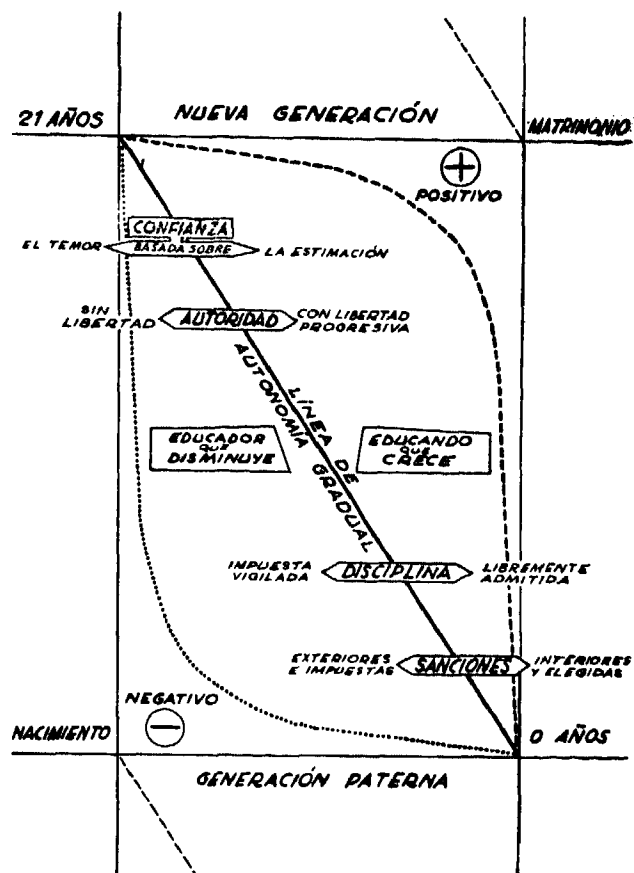


Gráfico tomado de FROIDURE: *Les sanctions en éducation*. Editorial Desclée, Bruselas, pág. 47.

El rectángulo comprende la vida de un sujeto en el período evolutivo. La diagonal divide el espacio que corresponde a las acciones autónomas y las imperadas. Lo que corresponde al educador disminuye desde el 100 por 100 de la vida en los primeros meses, al 0 por 100 a los veintiún años. De este modo en una disciplina correcta es preciso ir dejando al educando cada día un espacio más de la propia vida para la responsabilidad. Véase cómo debe ser la relación entre educador-educando por los trazos que los unen.

Este crecimiento hacia la autonomía permite dos desviaciones igualmente graves: por exceso, *niños abandonados*, línea de puntos; por defecto, *niños superprotegidos*, línea de trazos.

Cuándo falla la disciplina personal, autónoma.

El niño se introduce a través de la familia en el mundo ético—psicológicamente ético y no moralmente ético—a través de la normatividad familiar que se introyecta antes de los seis años. Normalmente en este momento la autoridad escolar establece una normatividad que puede coincidir o no con la familiar. Si coincide no hay crisis. Cuando no, empieza precozmente la duda ética. Y de la duda puede llegarse al escepticismo o al dogmatismo. En el primer caso pierde el educando. En el segundo la solución puede ser a favor de los padres o de la escuela, y ¿quién tiene la verdad? ¿El que gana?

Poco a poco—sobre todo en preadolescencia—el niño compara ya la normatividad ética con la con-

ducta ética. De nuevo puede surgir la duda o el dogmatismo, pero en situación definitiva. Mas la solución ¿sería a favor de una ética positiva?

Cuando todo es ideal y adaptado, todo puede suceder sin crisis, sin angustias, sin escepticismos. Cuando la dualidad ética se presenta por diversas autoridades o por diversidad entre la regulación teórica y la vida real, entonces toda disciplina se nos puede venir abajo, por lo menos en el “Yo personal” íntimo de cada sujeto. Nos estará sometido tal vez, pero lo será externamente de tal modo que no podremos decir de él que es “humano”.

Es en este campo donde, personalmente, puede realizarse una disciplina que tenga en cuenta los supuestos psicológicos del comportamiento humano.

UN ACUARIO EN LA ESCUELA

Por MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

Es de gran interés el poder tener en la escuela un acuario en el que se pueda observar la vida de los peces y las plantas acuáticas. Su construcción y su cuidado sirven de ejercicios manuales, y, sin darse cuenta, los niños aprenden a cuidar y amar estos pequeños seres.

La construcción de un acuario no necesita grandes gastos y está al alcance de todos.

Materiales:

Un armazón de hierro (fig. 1) ($50 \times 40 \times 40$ centímetros).

Cinco cristales gruesos (dos de 39×39 cm. y tres de 49×39 cm.).

Masilla.

Barniz de laca.

La masilla sirve para rellenar las juntas de los cristales, y el barniz de laca para cubrir la masilla, impermeabilizándola.

Puesta a punto.—Una vez construido el acuario, debe llenarse de agua, que se cambiará cinco o seis veces durante un mes con el fin de comprobar que no hay filtraciones y de que se purifique de elementos extraños que pueden ser nocivos a los peces.

Después, estando vacío, se deposita en el fondo una capa de tierra de jardín, de unos 6 cm., donde se colocan las plantas acuáticas, que puede ser recubierta por otra capa de arena. Estas plantas se multiplican por ramas o brotes y es fácil su arraigo.

Después de realizada esta operación, pueden ser introducidos los peces, teniendo en cuenta que cada uno de ellos necesita, como mínimo, un volumen de agua de tres litros. Si se introdu-

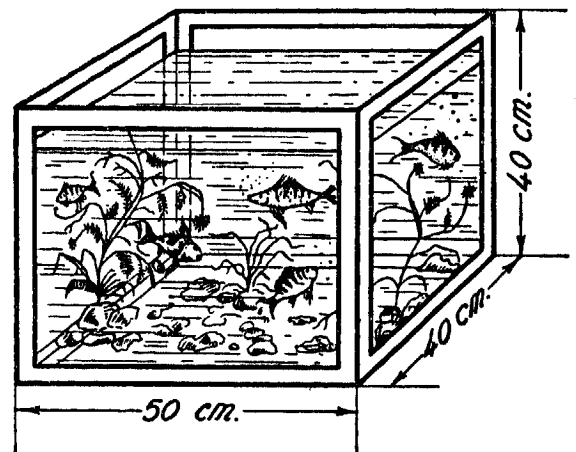


Fig. 1.

cen moluscos en el acuario, se logra una mayor pureza del agua, porque estos animales se alimentan de los residuos que dejan los peces.

Alimentación de los peces.—Pueden alimentarse con pulgas de agua, larvas de mosquito, etcétera, que se encuentran en los estanques y depósitos de agua al aire libre, y con huevos de hormiga o alimentos ya preparados, que venden en los comercios especializados.

La comida se coloca en un comedero flotante (fig. 2), con el fin de que permanezca el agua limpia.

El oxígeno que desprenden las plantas, sirve para la respiración de los peces.

Limpieza del acuario.—Con una pipeta se aspira el lodo y demás sedimentos del fondo del acuario. Los residuos se aspiran igualmente (figuras 3 y 4). Las paredes se limpian rascándo-

las con una lámina metálica (es muy práctica una hoja de afeitar) (fig. 5) y con un cepillo de latón (fig. 6). Para extraer los peces debe emplearse una pequeña red (fig. 7). El agua no se cambia en su totalidad; sólo se debe añadir lo que se pierda por evaporación o a consecuencia de la limpieza, de modo que mantenga el mismo nivel.

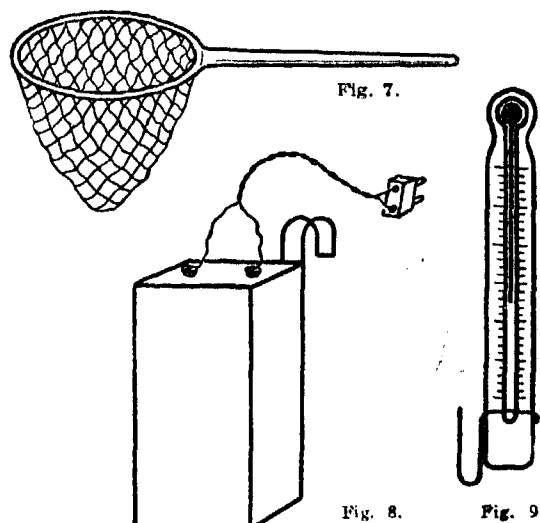
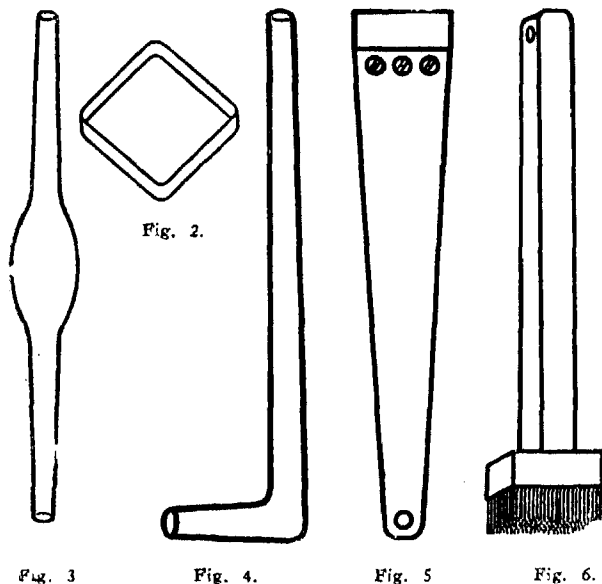
Situación del acuario.—Debe estar orientado de forma que reciba la luz del Norte, ya que la luz del sol directa suele ser perjudicial.

El acuario no debe ser cambiado de sitio porque los peces necesitan permanecer tranquilos.

Decoración.—La distribución de las plantas y la de piedras de granito o de cuarzo, disemina-

das en el fondo del acuario, formando grutas o rincones donde los peces puedan ocultarse, pueden ayudar a desarrollar el gusto artístico de los alumnos de la clase. Se suelen colocar también pequeñas figuras de buzos o sirenas que dan la impresión de un inmenso trozo de mar en miniatura. En el caso de colocar estas figuras, ha de estarse bien seguro que su pintura o barniz no será nocivo a las plantas y a los peces.

Peces tropicales.—En el caso de que se quiera dedicar el acuario a peces tropicales, es preciso mantener la temperatura adecuada y deberá instalarse en él un calentador eléctrico (fig. 8) y un termómetro (fig. 9). No son aconsejables estos peces, porque son muy caros y muy sensibles a cualquier variación, lo que hace que no sean muy adecuados para una escuela.



Guiones de trabajo escolar

Maternales y párvulos

por AURORA MEDINA DE LA FUENTE

LA RECEPCION DEL PARVULO EN LA ESCUELA

En los primeros días de curso se presentan en las escuelas multitud de niños que van a ellas por primera vez. Generalmente son párvulos. Su recepción plantea una serie de problemas psicológicos, escolares y didácticos de gran trascendencia para el futuro de nuestros niños e incluso para el buen enfoque de la función educadora.

PROBLEMA DE ADAPTACIÓN A UN NUEVO GRUPO.

El pequeño ha vivido hasta ahora en el seno de la comunidad familiar, en contacto con algún hermanito mayor o más pequeño, con algún vecino o amigo de su edad, con los que compartía sus horas de juego.

Las necesidades diferentes del ambiente familiar cambiante fueron tan paulatinas, tan suaves, que el niño se

iba adaptando a ellas casi sin advertirlo. El crecía y se diferenciaba a la vez que sus hermanos. Sólo el acontecimiento grave de algún nuevo hermanito podía turbar la feliz marcha de las ordinarias adaptaciones.

Pero he aquí que el niño tiene tres, cuatro, cinco años y debe ir a la escuela. Este acontecimiento, si no se ha preparado suficientemente, es violento y puede acarrear al pequeño choques psíquicos que no siempre se superan con facilidad. Lo más corriente, lo menos malo, es la rabieta y el pataleo con que protesta de la nueva situación que se le impone.

La adaptación al tamaño de la escuela agrava el problema. Es grande, desmesurada y muy distinta de las habitaciones que el niño ha frecuentado hasta ahora. Las puertas enormes y los espacios vacíos le sobrecogen, el número de niños le impresiona, el pensamiento de que ha de permanecer allí, lejos de su madre, a la que tan íntimamente estuvo vinculado, no deja de abrumarle...

El Congreso de la O. M. E. P. (Organización Mundial de la Educación Preescolar) se preocupó, en las sesiones celebradas en Bruselas en agosto de 1958, justamente de este problema, desde un punto de vista psicológico y de organización, puesto que el violento choque que produce este cambio brusco de ambiente pudiera originar en el niño trastornos psicológicos que se recuperan difícilmente. En una organización perfecta pueden evitarse con una progresiva adaptación al nuevo grupo, favorecida en el seno familiar y escolar mediante actitudes adecuadas.

1.° *Las familias.*—Las madres, lejos de amenazar a sus pequeños con llevarlos a la escuela cuando sean malos, deben proponerles la nueva situación como un deseo, un premio... "Cuando seas mayor... verás cuánto vas a jugar allí..." Esta actividad y este enfoque materno del problema es definitivo para el juicio valorativo del Colegio que forma el niño.

2.° *La actitud de la Maestra.*—La Maestra presenta la escuela en el comienzo de curso con sus mejores galas, los juguetes limpios, las pinturas brillantes, los armarios recién forrados y todo con un nuevo atractivo.

Su actitud es sinceramente cordial, afectuosa y acogedora. No puede olvidarse el interesante papel que en el desarrollo normal del niño tiene la afectividad, y cómo debe cuidarla la madre y la Maestra, que ahora es la nueva madre de aquel pequeño.

Ha preparado ya suficientemente a los niños antiguos para recibir a los nuevos como a hermanitos pequeños a los que tienen que cuidar, enseñar las costumbres de la escuela, mostrarles toda la casa, los mejores juguetes, y ofrecerles sus pequeños servicios y sus juegos preferidos.

3.° *La admisión.*—La admisión de los niños debe hacerse escalonada, en días sucesivos, porque el admitirlos a todos en grupo, como un rebaño, crea problemas de organización, por falta de asimilación colectiva y de anonimato.

No es indispensable que el niño, sobre todo si se le ve temeroso, se quede en la escuela, bastará que permanezca en ella sólo un rato acompañado de su madre, que lleve su juguete preferido, que se acostumbre poco a poco a ver a sus compañeros de clase, a jugar con ellos, a contemplar el jardín y los animales, y vuelva al día siguiente para estar un rato más, hasta que la asimilación al grupo se produzca espontáneamente.

Las madres y las Maestras suelen tener mucha prisa por que esta entrada se haga rápidamente, pero la rapidez en el párvulo no es signo de eficacia, los cambios bruscos producen choques psíquicos más o menos visibles de momento que tienen indudables repercusiones en su vida futura.

4.° *Necesidad de seguridad.*—Para que la labor formadora del párvulo pueda tener una positiva eficacia debe desenvolverse en un ambiente de absoluta seguridad para él. Seguridad de cariño, afectiva, que tiene su principal asiento en la Maestra, pero también en la aceptación del nuevo niño por los otros y en la misma disciplina general de la clase. Si cada día y en la misma hora las actividades están reglamentadas, aunque sean las lúcidas, la impresión de seriedad, seguridad y paz invade al pequeño, que se incorpora de buen grado a todo lo establecido sin el menor atisbo de rebeldía, puesto que el ambiente mismo le invade.

La Maestra prevé las necesidades infantiles para una buena organización y no olvida que el niño tiene necesidad de actividad y reposo. El reposo es sedante y reparador de energías. Si el programa de actividades escolares no lo incluye, una buena distribución del tiempo alternará éstas de modo que unas sirvan de descanso a las otras, pero en todo caso, y tanto más cuanto el niño es más pequeño, la Maestra aconsejará a la madre y se informará sobre el conveniente reposo de su hijo.

Incluye esta seguridad la ausencia absoluta de risas y burlas, sea cualquiera la actitud del niño nuevo o el sucedido. Incluso el haber mojado el suelo debe ser considerado como un hecho natural, aunque se le enseñe al niño a pedirlo convenientemente.

5.° *Grupos de pequeños.*—Para todas aquellas actividades no colectivas se hace necesaria la formación aparte del grupo de pequeños, porque las etapas psicológicas homogéneas por las que pasan determinan sus preferencias lúdicas. Están más en el campo de las actividades manipuladoras—chapotear, palpar, manejar arena, barro o papel—que de las constructivas.

El ritmo de actividad del pequeño es absolutamente distinto del niño mayor, aunque sea menor de siete años; por eso conviene ensayar una vida aparte para ellos. El ideal sería tener un departamento donde realicen sus juegos y actividades, y que se comunique con la sala general de ejercicios.

Madame Fournier, inspectora departamental de escuelas maternas de Francia, propugna un sistema escolar en que la habitación de reposo, la sala de limpieza y vestuario, así como una pequeña de ejercicios, todo a tamaño infantil, se comuniquen con la clase propiamente dicha.

CONOCIMIENTO DE LO QUE RODEA AL NIÑO.

Superado este primer período de acoplamiento hay que ir poco a poco haciendo una especie de presentación de lo que le rodea que enriquezca su vocabulario y satisfaga a la vez su interés posesivo del mundo exterior.

1.° La Maestra hace su presentación propia, le dice su nombre y le hace distinguir el color de su pelo, su fisonomía, su traje, su modo de hablar. ¿Más alta o más baja que mamá? Más tarde aprenderá su apellido y sabrá distinguirla en una foto.

2.° Algunos amiguitos, los más próximos a él, los que le han acogido con más cordialidad, su nombre, sus caracteres, sus notas típicas, sus vestidos, la señal que tiene en el *babi*, un pájaro, una mariposa, una flauta.

Ivonne Boire propone para los mayores un intento de identificación de los niños de la clase mediante un dibujo de cada uno con su nota típica. Hecho el retrato y puesto el nombre en grandes caracteres se invita a los alumnos a compararlos con los originales y ver si se parecen suficientemente en sus detalles y en su conjunto.

También suelen hacerse estos retratos en arcilla para ser luego coloreados.

3.º Conocer y localizar las distintas dependencias de la escuela para saber dónde se hallan los servicios, dónde la escalera para ir al jardín, las clases de los otros niños, el cuarto de la directora...

4.º Conocer a las otras profesoras, al conserje, celadora o a los vecinos de la escuela en los pueblos pequeños.

De este modo el mundo íntimo del niño se agranda a la vez que se desarrolla su *función nominativa* y se pre-

para para una observación, atención y reflexión más sistemática.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

En este ángulo nos proponemos ir dando a las educadoras de párvulos algunas breves sugerencias sobre la educación artística de los pequeños, que debe llenar una buena parte de la vida escolar del párvulo. Fragmentos literarios que aprenden a recitar, temas para dibujo, y otros aspectos que contribuyan a educar al niño por este flanco, bellamente vulnerable, de la formación artística.

Canclón mimosa de la madre.

Mi niña chiquitica
no tiene dientes.
Se los llevó la luna,
para su nene.
El nene de la luna
es un lucero.
Los dientes de mi niña.
¡qué alto subieron!
—Luna, tráeme uno,
tráeme dos...
¡Sus dientes la luna
le devolvió...!

EMMA PÉREZ.

Los años de mi nene.

Campanitas de plata,
relojes de oro:
decidme los añitos
de mi tesoro.
Mi tesoro es mi niño.
¿Qué añitos tiene?
Uno tiene Pepito;
dos tiene Irene.
¿Y mi niñito?
El no sabe contarlos,
que es pequeñito.
Enseñadle vosotros,
del uno al cero,
a mi niño chiquito
que tanto quiero.
—Uno, dos, tres,
cuatro, cinco, seis...
—Decidlo al derecho,
decidlo al revés.

FEDERICO TORRES.

Luna en el río.

—Mírala, mamá,
la luna—¡tan alta!—,
caída en el río,
flotando en el agua...
¡Corre, que se ahoga!
¡Corre tú a salvarla!
El río, cubierto
de lunas cortadas,
sueña golosinas
de espuma en las playas...
El niño y la madre,
desde la montaña,
lloran por la luna
caída en el agua.
.....
—¡Corre, que se ahoga!
Corre tú a salvarla!

ANTONIO PEREA

Canclón de hormigas.

La señora hormiga
se va de paseo.
A todo el que encuentra
su abrazo y su beso.
Un grano de trigo,
veinte toneladas.
Con una ramilla
comedor y cama.
Hormiga, hormiguero.
Tembler en el suelo.
Flores, barro, paja.
Trigo, leña, mieles.
Dentro de una aguja
grandes almacenes.
Hormiga, hormiguero.
Tembler en el suelo.

JOAQUÍN ROMERO

Educación física

Por Sagrario PRIETO

PERIODO ELEMENTAL

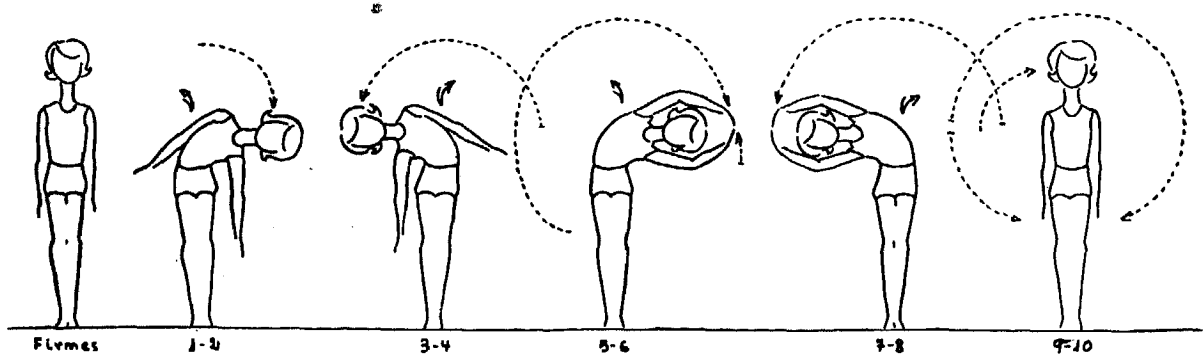
(Edad: siete a diez años)

EJERCICIO DE TRONCO (movilidad en el plano lateral).

Firmes.—Flexión lateral de tronco a la izquierda (1); rebote (2); extensión y flexión al lado derecho (3); rebote (4); flexión tronco a la izquierda, brazos arco arriba (por cruz) (5); rebote (6); flexión tronco a la derecha, continúan los brazos arco arriba (7); rebote (8); extensión (9); descender brazos (por cruz) (10).

EJERCICIO DE TRONCO (coordinación funcional en el plano anteroposterior).

Arrodilladas, manos apoyadas delante de las rodillas. Hundir toda la región dorsal y lumbar hacia abajo, cabeza alta (suavemente con movimiento ondulante) (1-2); extensión ondulante, arqueando lo más posible el dorso, cabeza baja (3-4); posición inicial (5-6). Ejercicio muy conveniente para contrarrestar la posición que tiene que mantener la niña escribiendo.

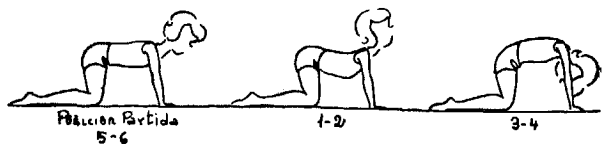


PERIODO DE PERFECCIONAMIENTO

(de diez a catorce años)

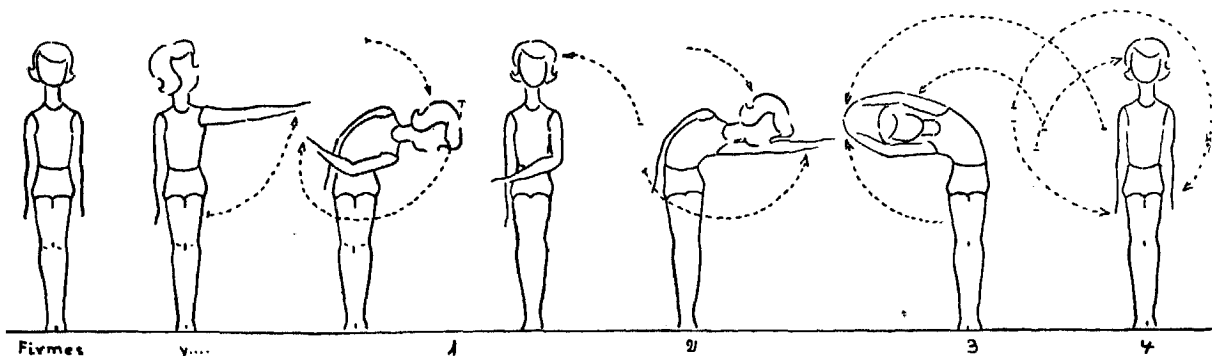
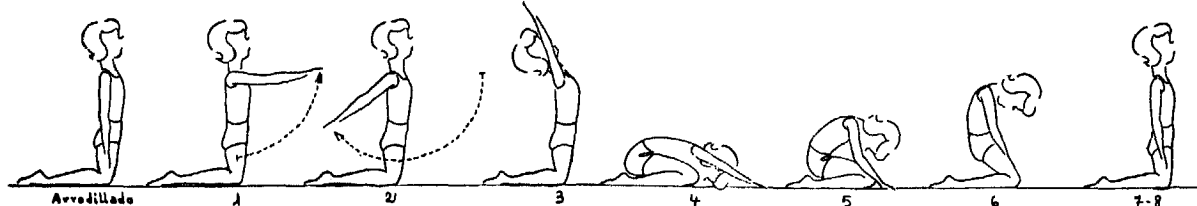
EJERCICIO DE TRONCO (movilidad en el plano lateral).

Firmes.—Impulso brazo izquierdo cruz, cabeza mira mano izquierda (y...) balanceo lateral brazo izquierdo, flexión lateral tronco a la izquierda; extensión tronco (1); flexión lateral tronco a la izquierda, balanceo lateral brazo izquierdo; extensión tronco (2); flexión lateral tronco a la derecha, brazos arco arriba (3); extensión tronco, descender brazos (por cruz) (4). Repetir alternativamente.



EJERCICIO DE TRONCO (coordinación funcional, plano antero-posterior).

Arrodillado.—Impulso brazos frente (1); balanceo atrás (2); lanzamiento brazos arriba (pasando por frente), palmas hacia dentro, cabeza atrás, espalda en extensión (3); flexión tronco adelante (sentándose sobre talones), palmas apoyadas en el suelo (4); extensión ondulante de tronco (lento), brazos relajados (5, 6, 7, 8).

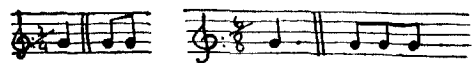


Canto

Por CARMEN QUERALT

COMPASES DE COMBINACIÓN TRIPLE O COMPUESTOS.—Hasta ahora sólo habíamos estudiado los compases simples. Ahora conoceremos los más importantes dentro de los compuestos.

Así como en los compases simples los tiempos podíamos dividirlos en mitades, en los compases compuestos los dividiremos en tercios. En los compases simples la unidad de tiempo era siempre una figura; ahora será una figura con puntillo, o sea en el compás 2/4, por ejemplo, en un tiempo entraba una negra, la cual podíamos dividir en dos corcheas. En el compás de 6/8, que es su compuesto, entra una negra con puntillo, la que podemos dividir en tres corcheas:



Los compases compuestos tienen por numerador los números 6, 9 y 12.

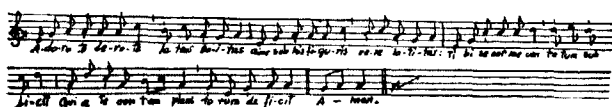


Compás de 6/8.—Por su quebrado podemos ver que entran seis corcheas y su numerador nos dice que tendrá

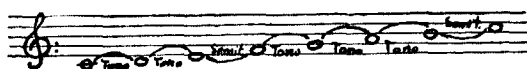
seis partes (no tiempos, como en los simples), las cuales marcaremos tres en el primer tiempo y tres en el segundo; así es un compás de dos tiempos. En los compases simples decíamos que el numerador indicaba el número de tiempos que tenía el compás; en los compuestos indica el número de partes; sabiendo de antemano que todos los compases compuestos tienen tres partes en cada tiempo podemos deducir el número de tiempos que tendrá el compás. Ejemplo:



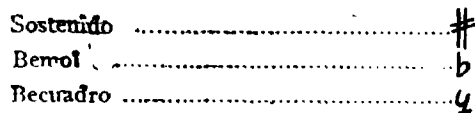
A continuación damos a conocer el canto al Señor *Adoro te devote*, como melodía ambrosiana. Se cantará ligero, pero sin admitir correr demasiado, sobre todo en la segunda parte de las frases (las cuales se ejecutarán sin respirar en su mitad). Incluímos uno de los varios versos que posee, si bien, en caso de precisarlos y poseer los restantes, pueden cantarse todos. La melodía es siempre la misma.



TONO Y SEMITONO.—Existe siempre entre dos sonidos musicales una separación o distancia que recibe el nombre de *tono* o *semitono*, según sea su extensión. Todas las notas naturales están entre sí a distancia de tono, excepto *MI-FA* y *SI-DO*, entre las que existe solamente la distancia de semitono. Así la distancia mayor recibe el nombre de *tono* y la menor de *semitono*, pudiéndose dividir cada tono en dos semitonos.



SIGNOS DE ALTERACIÓN DEL SONIDO.—Los signos musicales que sirven para alterar el sonido son tres, denominados: *sostenido*, *bemol* y *becuadro*. La representación gráfica es la siguiente:



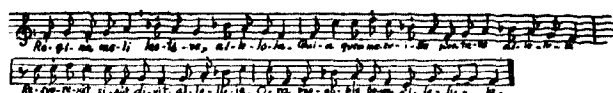
El sostenido sube el sonido de la nota a la que precede un semitono.

El bemol baja el sonido de la nota a la que precede un semitono.

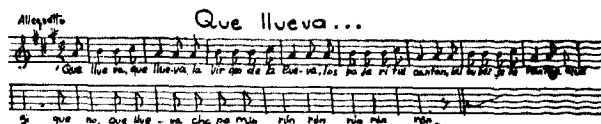
El becuadro anula el efecto, tanto del sostenido como del bemol, y deja a la nota en su sonido natural. Como puede observarse, todos estos signos se colocan antes que la nota que quiere modificarse y además se sitúan en la misma línea o espacio en que está colocada la nota que se desea modificar. Así, si se quiere alterar el *FA* colocado en la quinta línea del pentagrama, el signo se colocará en dicha línea.

Existen también los signos del *doble-sostenido*, *doble-bemol* y *doble-becuadro*, los cuales estudiaremos más adelante.

La antífona a la Virgen *Regina Cheli* posee alguna dificultad para su interpretación, si bien confiamos que, después del tiempo que llevamos practicando, con un poco de empeño podrá interpretarse bien. Es bonita y alegre, insistiendo como otras veces que por su mismo carácter no lo cantemos lento. Hay un salto un poco difícil en la segunda frase en la palabra "quia", que debe hacerse sin ningún arrastre ni brusquedad; pronunciad muy bien la doble "I" del *alleluia* y afinad bien el *SI BEMOL*. También existe otro salto de melodía en la palabra "ora" al final de la antífona.



Y, además, las siguientes canciones:



Dibujo

por **BERNARDO FUENTES RODRIGUEZ**

Profesor titulado de Dibujo.

EL DIBUJO Y LA GEOMETRIA

Como prometíamos en una colaboración anterior, entramos en el amplio campo de la geometría del espacio y, como ya indicamos, los objetos industriales, los edificios, los muebles e instrumentos tienen, por lo general, formas poliédricas y de cuerpos de revolución que los niños asocian fácilmente a cuanto del mundo material conocen.

Un libro abierto, una carpeta abierta, son diedros. Un triedro, tres paredes contiguas o rincón del aula, las aristas de un trípode, una cantonera de maleta, etcétera (figura 1.ª).

El poliedro que más se presta para su estudio y para las transformaciones en objetos sencillos, es el cubo. La mayor parte de los niños lo saben dibujar con todas sus aristas visibles, según lo han aprendido en la Geometría (figura 2.ª, a). Si les pedimos que lo conviertan en un dado, muchos de ellos se limitan a ponerle unos puntos negros y se quedan tan conformes de su obra. Otros lo dibujan de nuevo, omitiendo las aristas no visibles y considerando, por tanto, el objeto y no la representación geométrica. Y otros, en cambio, poco observadores y guiados del instinto inventarista que el niño tiene, ponen puntos a las seis caras del hexaedro (fig. 2.ª, b). Ha-

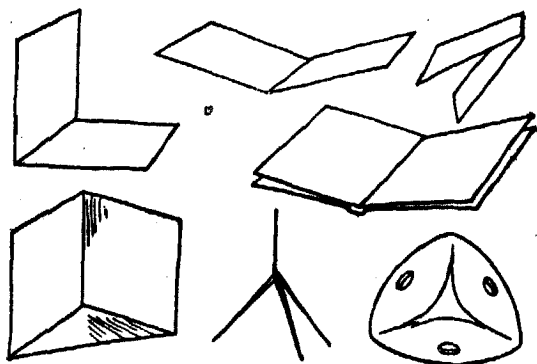


Fig. 1.

ce mos notar que sobre modelo tan sencillo suelen apa-
recer las interpretaciones más imprevistas.

Un dado bien dibujado es, por tanto, más difícil
para el niño de ocho a diez años que lo que puede
parecer a primera vista; y por ello el Maestro de-
berá dibujarlo en la pizarra y explicar sus particu-
laridades, a partir del esquema geométrico.

Proponemos un ejercicio interesante que consiste
en que el Maestro dibuje en el encerado lo más co-
rrectamente posible y a tamaño de 25 a 30 centí-
metros de altura, el esquema rectilíneo del dado y los
puntos (circunferencias) en la cara frontal (fig. 3.^a, c).
Hecho esto, hará salir a uno de los alumnos menos
aventajados para que complete el dado, poniendo los
puntos en las otras dos caras visibles.

El niño, seguramente, hará lo que vemos en la ci-
tada figura, pues, si bien ya ha aprendido que las ca-

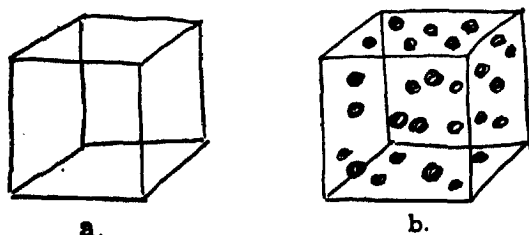


Fig. 2.

ras cuadradas del cubo hay que representarlas según
romboides, por la oblicuidad con que aparecen a nues-
tra vista, aún no ha descubierto, o no ha aprendido
bien, que las circunferencias y círculos pasan a ser
elipses, por la misma razón.

Esta experiencia puede hacerse en conjunto, o sea,
que todos los alumnos la dibujen sobre el papel, y
así veremos quiénes están acertados y quiénes des-
acertados.

Este tan sencillo objeto que hoy proponemos, pue-
de valer al Maestro para hablar a sus alumnos de
las clases de dados, según el material de que están
fabricados, y que los mejores suelen ser de marfil y

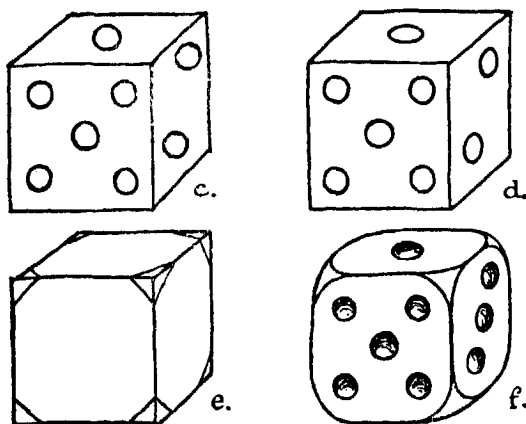


Fig. 3.

de esquinas redondeadas, para que rueden sobre la
mesa al jugar.

Ofrecemos en la figura 3.^a (e y f) el modo de di-
bujar un dado de estos últimos, y, al ser copiados por
el niño, comprobaremos que no todos son capaces de
interpretar con corrección las redondeadas aristas de
las esquinas.

Siguiendo la norma empleada de "escuchar prime-
ro al niño", les pediremos que nos digan nombres
de objetos con formas cúbicas. Una vez más será
curioso ver qué se les ocurre para dibujarlo. Nos-
otros, además del dado, aportaremos la caja de galle-
tas, la sombrerera y cuanto se nos ocurra y consi-
deremos indicado en aquel momento.

Manualizaciones

por EUSEBIO GONZALEZ RODRIGUEZ
Maestro Nacional.

DECORACION IMITANDO INCRUSTACIONES EN MADERA

INSTRUMENTAL: Útiles de dibujo. Pinceles.

MATERIAL: Chapa de madera. Nogalina. Anilinas. Bar-
niz.

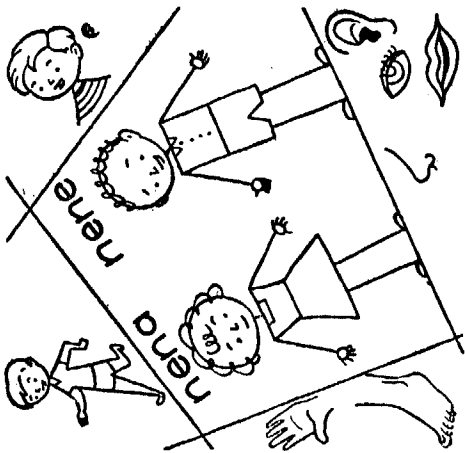
REALIZACIÓN DEL TRABAJO: Sobre la placa de madera,
de tamaño apropiado al uso para el que se la destine,
pueden hacerse dibujos geométricos, a base de polígonos
estrellados, de ajedrezados u otras combinaciones poli-
gonales, señalando los contornos con un lápiz duro para
que queden algo hendidos.

En unos recipientes, que pueden ser tubos de medica-
mentos, se disuelve la nogalina de forma que la con-
centración en cada uno de ellos sea gradual, con lo que
se habrán conseguido diversos tonos de colorante, y ro-
tulándolos con los números 1, 2, 3... Si deseamos obte-

ner el tono de la caoba añadiremos al líquido del tubo
correspondiente unas gotas de disolución de anilina mo-
rada y otras tantas de la de color encarnado.

A continuación se hará la distribución de los espacios
que hayan de rellenarse del respectivo tono de color,
señalando también con el número correspondiente al lí-
quido que deseamos emplear. Como es lógico, en esta
distribución se buscará la simetría de colores. Ahora,
con un pincel de los utilizados para la pintura a la acu-
rela, se irán rellenando los espacios, procurando no echar
mucha cantidad de líquido para evitar que los colores
se revuelvan por pasarse de un compartimiento a otro.
Cuando esté seco se procederá al barnizado, lo que debe
ejecutarse con esmero, pues es cuando el trabajo se
muestra en toda su belleza y colorido.

Este decorado es de aplicación en estuches, cofres, pa-
peleras y otros objetos de adorno.



1. EL NIÑO.

Dibujo de unas figuras esquematizadas

de niños, procurando sacarlas de los moldes del propio estilo infantil.

Un buen procedimiento puede ser pedir a los escolares que dibujen "niños", para reproducir en el encerado las realizaciones que se estimen más representativas.

Conversación conducida por el Maestro para que los escolares vayan diciendo lo que se les ocurra acerca de los niños.

— *Cómo son los niños.* Diferencias con los mayores por su tamaño corporal, fuerzas físicas, crecimiento, saber, aficiones...

Basta con esta conversación poder llegar a conseguir que los alumnos establezcan un principio de idea diferencial de la infancia.

— *Qué hacen los niños.* Comer, dormir, jugar, estudiar...

Noción de aumentativos y diminutivos sin dar estas denominaciones. Que los niños induzcan tales ideas oyendo y pronunciando las variaciones de "mesa", "mesita", "mesosa"; "silla", "sillita", "sillora"...

Prefectura.—Continuación de los ejercicios de la ficha anterior.
Es prematuro ocupar a los niños en tareas de iniciación a la lectura en cuanto llegan a la escuela. Por eso se aconseja dedicarlos durante unas semanas a la práctica de ciertos ejercicios que les preparen, como los aquí recomendados.

Prescritura.—Dibujo de muebles. Rellenar, con lápices de colores y en papel cuadriculado, diversos cuadrillos, formando figuras.

J. N. H.

albañiles, los carpinteros, los fontaneros, los electricistas...

Pídase a unos cuantos niños que hablen acerca de los oficios enumerados. Se hará de forma muy sencilla, porque este mismo asunto se tratará en otras fichas. Algunas acciones, materiales y herramientas usadas en cada oficio.

Vocabulario y elocución.—De las diferentes palabras que se han ido enumerando se hará un repaso para comprobar que las poseen los niños. Cuidese la recta pronunciación de las de fonética más difícil: "balcón", "dormitorio", "puerta", "pared"...

Lenguaje y pensamiento.—Formación de oraciones como las siguientes: *Mi casa es grande, nueva, alta, bonita. En mi*

casa hay comedor, cocina, dormitorios, patio...; Mi casa está cerca, lejos...

Observación de los calificativos para que los niños digan los contrarios. Pueden tomarse de los ejemplos anteriores.

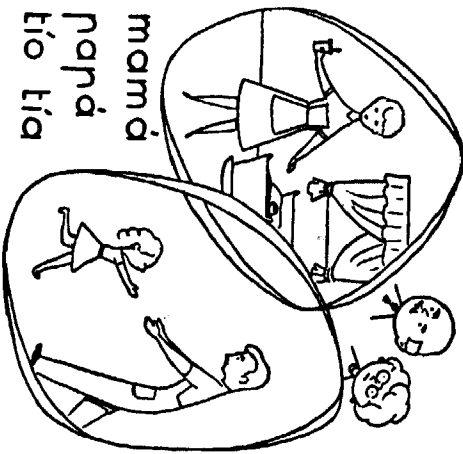
Prefectura.—Continuación de los ejercicios de identificación de formas. Para esto pueden usarse las vocales escritas en cuadritos de cartulina como los indicados en la ficha número 1.

Prescritura.—Observación de la destreza adquirida en el manejo del lápiz. Pídase a los niños que escriban los signos recomendados anteriormente. Corrección de vicios que se observen.

Narración.—Del cuento de "La cabra y los cabritillos", procurando hacer una descripción de cómo era la casita de la cabra.

J. N. H.

2. LA FAMILIA.
Dibujo de unas escenas familiares en



PERIODO ELEMENTAL.—Primer ciclo.

las que se puedan apreciar miembros de la familia.

Conversación iniciada por un interrogatorio que conduzca a que los niños hablen de los miembros de su familia. Trátese de:

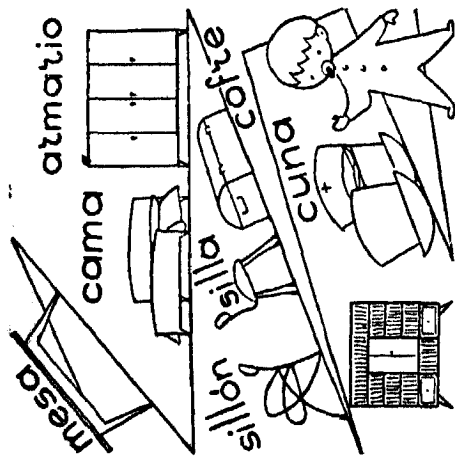
— *Los padres.* Que los niños digan algo espontáneo. Relación padres-hijos. Nombres de los padres.

— *Los hermanos.* Cuántos son, cómo se llaman, cómo son (mayores o menores, niños o niñas).

— *Los abuelos.* ¿Viven todos? Cómo se llaman, dónde residen.

— *Otros familiares.* Tíos y primos. Este ejercicio de conversación puede resultar extraordinariamente animado, ya que los niños encuentran agrado en hablar de cosas que conocen bien.

que los niños encuentran agrado en hablar de cosas que conocen bien.



4. Dibujo esquemático de algunos muebles usuales.

A - 4

Una vez trazados los dibujos en el encerado se irán nombrando por el Maestro, que observará si los niños conocen sus nombres. Cuando no sean conocidos se insistirá acerca de ellos para que los aprendan.

Conversación acerca de cada uno de estos muebles. Idea de ellos por el uso que prestan.

La cama. ¿Qué hacemos con ella? ¿Qué partes tiene? ¿Qué ropas se emplean?

La mesa. ¿Fines a que se destinan las mesas.

Continúese charlando de los demás muebles y de algunos otros que el Maestro estime oportuno considerar.

Interrogatorio para que los niños vayan formando frases en las que expresen

Conducirse la conversación para que los niños formulen expresiones referidas a sus compañeros como son las siguientes: *Juan lora, José habla, Pedro escribe...* No es difícil para el Maestro dar lugar a expresiones de esta índole.

Prefectura.—Ejercicios de apareamiento de cartones con signos abstractos (cruces, cuadros, redondeles, triángulos...). Se preparan cartones: cuadrados de unos cinco centímetros de lado y en ellos se dibuja con lápiz grueso...

Prescritura.—Iniciación para el dibujo libre, procurando vencer el retraimiento de algunos niños a manejar el lápiz. Por el momento basta con que los niños se inicien en el uso de este instrumento.)

J. N. H.

Vocabulario.—Debe ser consecuencia de la conversación, y su objeto será que los escolares comprendan correctamente el significado de los términos "padre", "hijo", "abuelo", "primo", "tío", "sobrino", "hermano" y sus respectivos femeninos.

Lo esencial es que los niños sepan aplicar estas palabras teniendo idea de lo que suponen en el cuadro genealógico familiar.

Pronunciación de "primo", "sobrino", "padre", "madre"...

Lenguaje y pensamiento.—Atribuir acciones a cada uno de los miembros de la familia: *El papá trabaja* (cada uno indicará el trabajo propio de su padre); *La mamá lava, cose*;...; *Mi hermano llora, juega, estudia*;...; *Mi abuelo lee, pasea*;...; *Mi tío*...

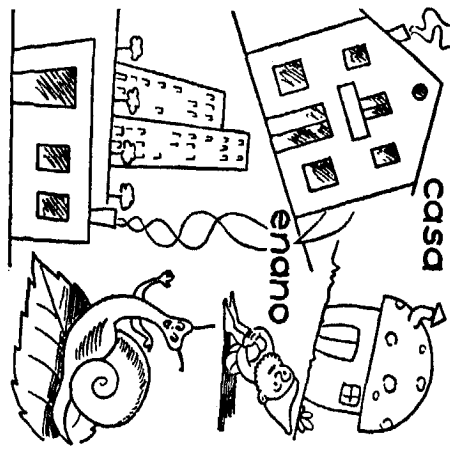
Prefectura.—Prosigase la actividad de reconocimiento e identificación de formas abstractas. Pueden repetirse signos de la ficha anterior aumentados con algún trazo más.

Estos ejercicios también pueden hacerse trazando el Maestro las figuras en el encerado. Se hacen varias de cada clase y se pide a los niños que señalen las que sean iguales.

Prescritura.—Continuación de los ejercicios de dibujo libre. Las primeras formas que debemos presentar, ya indicadas, son el "redondele", el "cuadro" y la "cruz", que, correspondiendo a ideas con cierta realidad, se representan con figuras sencillas y estilizadas.

J. N. H.

3. LA CASA. Dibujo de casas de distinta forma, pro-



tervienen en ella y cómo se hace. Los

curando que algunas sean del estilo propio de la localidad.

Conversación sobre el tema "La casa". Todos vivimos en una casa. Las casas nos sirven para... Las casas tienen paredes, tejado, puertas, ventanas..., cuya utilidad es... En las casas hay habitaciones. Las principales habitaciones son...

Interrogatorio para que cada niño diga algo de su casa, bien en forma enumerativa o en forma descriptiva.

Este tema, como todos los iniciales, ha de ser fundamentalmente oral, pues hasta que los niños alcancen la posibilidad de hacer uso de la escritura sólo cabe esta manera de actuar.

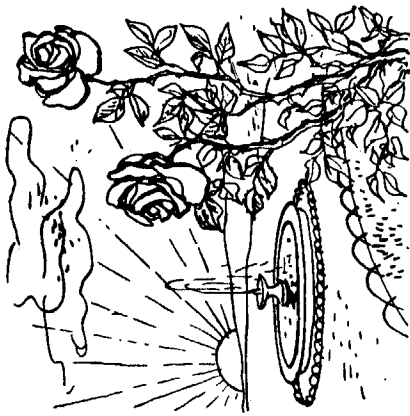
La construcción de la casa. Quiénes intervienen en ella y cómo se hace. Los

—Niños que conocen. Enumeración de amigos y compañeros.

Observación y vocabulario.—Denominación de cosas que vemos en el niño: cabeza, cuerpo, brazos, manos, piernas, pies...

Explórese el dominio que poseen los escolares acerca de estos nombres. Hágase hincapié en la pronunciación de palabras de fonética más complicada, como "brazo", "nariz", "pierna", "vientre"...

Lenguaje y pensamiento.—Diálogo a propósito de preguntas como las siguientes: ¿Para qué sirven los ojos? ¿Y la boca? ¿Y las orejas? ¿Y las manos?... Preguntas de sentido inverso: ¿Con qué olemos? ¿Con qué cogemos las cosas? ¿Con qué andamos?...



Lectura (Copiar en el encerado).

“Han pasado las vacaciones, y con las prime-

B. 1

ras hojas amarillas, los niños han vuelto al colegio. Soledad.

Sobre los rosales, aún con flor, cae la tarde, lentamente. Las lumbres del ocaso prenden las últimas rosas, y el jardín, alzando como una llama de fragancia hacia el incendio del Poniente huele todo a rosas quemadas. Silencio.”

(“Tarde de octubre”. De *Platero y yo*.)

Conversación.

Invitados y dirigidos por el Maestro, los niños conversarán sobre las vacaciones de verano. Pueden servir de hitos de la conversación los siguientes puntos: Lo que los niños han hecho y lo que les hubiera gustado hacer; el pueblo en el verano; las ocupaciones y los oficios del verano; celebraciones y frutos.

Como el tema es muy amplio, debe servir para varias sesiones.

Poner palabras que signifiquen lo contrario:

Los libros son ...
Los frutos de la higuera son los ...
Las estrellas están ...

Poner predicados a las siguientes oraciones:

Las higueras son ...
Los frutos de la higuera son los ...
Las estrellas están ...

En torno a la palabra *trébol*, evocar otras que con ella tengan relación (raíz, tronco, hojas, frutos, bosque, madera, pino, castaño, selva, etc.).

En torno a la palabra *trébol*, evocar otras que con ella tengan relación (raíz, tronco, hojas, frutos, bosque, madera, pino, castaño, selva, etc.).

En torno a la palabra *trébol*, evocar otras que con ella tengan relación (raíz, tronco, hojas, frutos, bosque, madera, pino, castaño, selva, etc.).

El Cid cabalgaba por la llanura... había sido desterrado.

Las armas brillaban ... hacía mucho sol.

Los soldados iban bien armados ... se dirigían hacia terreno enemigo.

Completar las siguientes oraciones, indicando una causa:

Los amigos del Cid tenían sed porque ...

El sol calentaba mucho porque ...

El Cid vencía siempre porque ...

Vocabulario.

Escribir en el encerado la palabra “arma” y formar su familia de derivados, explicando el significado de cada una.

(Armar, armada, armadura, desarmado, inerme, armador.)

Dictado.

Copiar en el encerado los cuatro primeros versos.

Explicar bien su sentido. Dictarlos, corregir. Anotar las faltas en el cuaderno personal.

Escritura.

Complicar la frase: “El sol quema”, añadiendo:

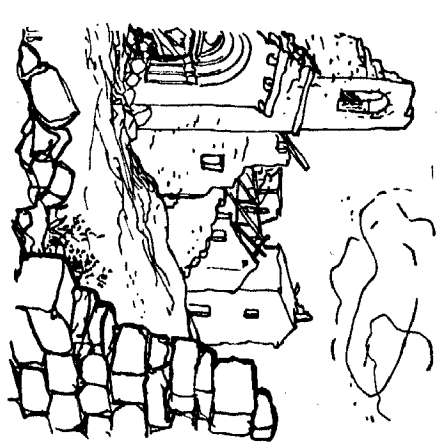
- 1.º Complementos.
- 2.º Adverbios.
- 3.º Adjetivos calificativos.

Narración.

Contar a los alumnos la historia del Cid en forma de cuento, siguiendo el argumento del poema de “Mío Cid”.

J. I. M.

Lectura (copiar en el encerado).



“En el fondo se divisa un montón de casuchas pardas, terrosas, con paredes agrietadas, con techos hundidos. Y no percibís ni el más leve rumor, ni el retumbar de un carro, ni el ladrido de un perro, ni el cacareo lejano y metálico de un gallo. Y comenzáis a internaros por las calles del pueblo. Y veís los mismos muros agrietados, ruinosos...”

(AZORIN: *La ruta de Don Quijote*.)

Elocución.

Correcta pronunciación de las siguientes palabras:

Rumor, retumbar, carro, ladrido, perro, cacareo, agrietado, ruinoso.

Observación.

Descripción por los alumnos de algún edificio, casa, castillo, etc., en ruinas, que hayan contemplado o puedan contemplar fácilmente.

B. 2

J. I. M.

A propósito de los adjetivos que contiene la poesía leída, repasar la noción de adjetivo, calificativo y determinativo. Copiar su clasificación.

Gramática.
Formar la familia de derivados de “árbol”.
(Arbolito, arbolada, arbusto, desarbolado, etc.)

Vocabulario.

- feo ...
- dulce ...
- cercano ...
- alegre ...
- amor ...
- áspero ...



Lectura (copiar en el encerado).
"Porque es áspere y fea,
porque todas sus ramas son grises,

B - 4

yo le tengo piedad a la higuera.
Por eso,
cada vez que yo paso a su lado
digo, procurando
hacer dulce y alegre mi acento:
—Es la higuera el más bello
de los árboles todos del huerto."

(JUANA DE IBARBOUROU.)

Recitación.

Primero leerá el Maestro, procurando
marcar bien el ritmo del poema. Después
lo harán los niños, repitiéndolo hasta lo-
grar una adecuada elocución.

Dictado.

Copiar en el encerado los tres primeros
versos de este fragmento. Explicar su sen-
tido, llamar la atención sobre las dificul-
tades ortográficas que encierra. Borrar y
dictar. Corregir las faltas y anotar las pa-

Lenguaje y pensamiento.

Poner calificativos a los siguientes nom-
bres: Calle, pared, techo, perro.

Poner nombres a los siguientes adje-
tivos: Lejano, ruinoso, cercano, hermoso.
Formar frases con los siguientes grupos
de palabras:

— ladrillo oigo de yo un perro el
— ruinosas hay pueblo en este casas
— amanecer cantan al gallos los.

Vocabulario.

Formar aumentativos, diminutivos y
despectivos de los nombres: Casa, perro,
gallo.

Dictado.

Copiar en el encerado la frase:
"Y no percibís ni el cacareo lejano y
metálico de un gallo."

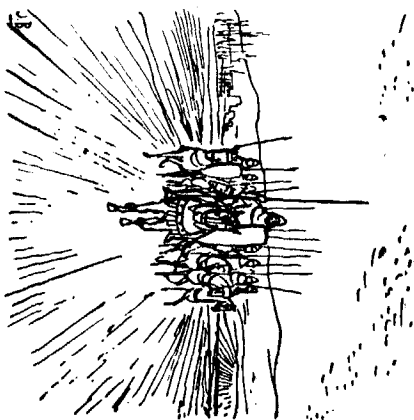
Leer y explicar. Borrar y dictar después.
Corregir las faltas y anotarlas en el cua-
derno personal.

Gramática.

Sobre los ejemplos del texto, repasar la
noción de nombre y de sus derivados
(aumentativos, diminutivos, despectivos).

J. I. M.

Lectura (copiar en el encerado).
"El ciego sol se estrella



PERIODO ELEMENTAL.—Segundo
ciclo.

B - 3

LINGUA ESPANOLA

en las duras aristas de las armas,
llaga de luz los petos y espaldas
y flama en las puntas de las lanzas.
El ciego sol, la sed y la fatiga...
Por la terrible estepa castellana,
al destierro, con doce de los suyos
—polvo, sudor y hierro—, el Cid cabalga."
(MANUEL MACHADO.)

Elocución.

Pronunciar correctamente las siguientes

palabras:

Sed, luz, hierro, estrella, castellana,
suyos.

Lenguaje y pensamiento.

Explicar brevemente el oficio de la con-
junción "porque": Indica la causa o moti-
vo de algo.

Completar las siguientes oraciones, po-
niendo la conjunción:

Elocución.

Corrección pronunciación de las palabras:
Fragancia, lumbre, flor, sobre, primero, in-
cendio.

Ejercicios de entonación con la frase:
"Sobre los rosales, aún con flor, cae la
tarde, lentamente", cuidando especialmen-
te el ritmo, la cadencia y los signos de
puntuación.

Observación.

¿En qué se nota que ha llegado el otoño?

Los niños procurarán describir el resul-
tado de sus observaciones. Interesa mucho
que adviertan las diferencias entre verano
y otoño en lo que atañe a vegetación, cli-
ma, ocupaciones, etc.

Lenguaje y pensamiento.

Poner cinco adjetivos calificativos a ca-
da uno de los siguientes nombres:

Hojas, rosas, jardín.

Completar las siguientes frases:

En el otoño se caen las ... de los ár-
boles.

Las rosas ... muy bien.

El lugar donde se pone el sol se llama ...

Dictado.

Escribir en el encerado la frase:

"Han pasado las vacaciones y, con las
primeras hojas amarillas, los niños han
vuelto al colegio."

Leerla en voz alta, y explicar su signi-
ficado. Borrarla, dictar y corregir. Cada
alumno anotará, correctamente escritas en
un pequeño cuadernillo, las palabras en
que ha cometido faltas.

J. I. M.

LENGUA ESPAÑOLA

Período de perfeccionamiento.



LITERATURA

Que mi dedito lo cogió una almeja,
Que la almeja se cayó en la arena,

C-4

y que la arena se la tragó el mar,
y que del mar la pescó un ballenero,
y el ballenero llegó a Gibraltar;
y que en Gibraltar cantan pescadores:

"Novedad de tierra, sácanos del mar,
novedad de un dedito de niña,
¡la que esté manca lo venga a buscar!"

Que me den un barco para ir a traerlo,
y para el barco me den capitán,
para el capitán que me den soldada,
y que por soldada pide la ciudad
Marsella con torres y plazas y barcos,
de todo el mundo la mejor ciudad,
que no será hermosa como una niña
a la que robó su dedito el mar,
y los balleneros en pregones cantan
y están esperando sobre Gibraltar."

GABRIELA MISTRAL: Ternura.

Lectura.

Expresiva de la poesía, hecha por el Maestro.
Lo ideal sería copiar la poesía entera en el en-

Bibliografía.

A. MALLO: El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma.

V. G. DE L.

Copia.
Después de hacer algunas observaciones ortográficas: vocales, diptongos, olores, géneros, los alumnos pasarán a su cuaderno el texto base de los ejercicios.

(otro niño), cazarlas algún otro animal...? ¿Se le ovida algo a tu compañero en el equipo de pesca...? ¿Pescarías un conejo o un gato amon-
tados...?

Diccionario.

Los niños buscarán en el diccionario las siguientes palabras: esperado, saques, rimeros, tejares. El Maestro hará una explicación de estas palabras. Ejercicios prácticos que demuestran su comprensión por parte de los niños. Ellos dirán si están escritos con propiedad estas frases: "En los saques se hacen ladillos", "En los tejares se hace vino", "Hay rimeros de agua". Están bien escritas esas frases...? ¡No! ¿Qué son los tejares...? ¿Puede haber rimeros de ladillos...? ¿Y de libros? ¿Qué se esca en los saques...?

Copia.

Que un niño conteste a preguntas como estas: Si fueses de caza, ¿qué animales podrías cazar? ¿Qué llevarías...? ¿Y si fueses de pesca...? Tú

Vocabulario.

que robó el estilo.

¿Os acordáis de lo que designa el nombre...? Por eso siempre que habíamos o escribimos y queremos nombrar muchas cosas utilizamos muchos nombres, y por eso conviene que sepáis muchos nombres, para que después, cuando habléis, no digáis, al nombrar algo, que es "un chisme" o algo por el estilo.

Explicación.
Un niño explicará lo que ve en una despensa y otro niño irá anotando las cosas que ve el primero. Al final el segundo contará los sustantivos que tiene anotados. ¿Son muchos...? ¿Por qué...?

¿Hace una descripción de lo que está viendo? ¿Cuenta un cuento...?

¿Hace una descripción de lo que está viendo? Fijos en las palabras que utiliza. ¿Hay muchos sustantivos en este trozo...? Que un niño salga a la pizarra y los subraye. Que los cuente. ¿Son muchos...?

Comprensión.

La comprensión por parte de los niños se ha de reflejar en el diálogo de éstos con el Maestro. ¿Por qué quiere escribir el niño a su madre...? ¿Sabía escribir...? Si el niño hubiera escrito en una cuartilla desde la a a la z habría escrito una carta...? ¿Entendería su madre lo que le quería decir...? ¿No? ¿Por qué?

Explicación.

Que los niños comprendan bien que escribir es lo mismo que hablar por escrito, y que así como no entendemos a los que no saben hablar, no entendemos a tu hermano de un año, no entendemos las cartas de los que no saben escribir. Escribir una carta es contar, igual que contaríamos, hablando, las cosas que queremos contar.

Ejercicio práctico.

El Maestro invitará a los niños. Queréis que entre todos escribamos una carta, contando lo que hemos hecho durante el verano...?

El ejercicio se puede realizar de la siguiente forma: El Maestro irá dividiendo a varios niños en grupos de tres o cuatro. De las cosas que

Lo que interesa destacar en la acción es que, una vez vista la diferencia entre las dos columnas, los niños se formen un concepto claro de la oración como "unidad de sentido".

Preparación.

Lectura por parte del Maestro primero, y de un niño después, de lo escrito en cada una de las dos columnas.

Preparación.

Lo que interesa destacar en la acción es que, una vez vista la diferencia entre las dos columnas, los niños se formen un concepto claro de la oración como "unidad de sentido".

La arboleda ciudad.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

lloso los árboles tupidos.

C-3

LENGUA ESPAÑOLA

Período de perfeccionamiento.



Gramática: la oración.
Vienen todos a la ciudad,
bajan ahora de las colinas
y entran en la vega.

Gramática: la oración.

Vienen todos a la ciudad,

bajan ahora de las colinas

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

y entran en la vega.

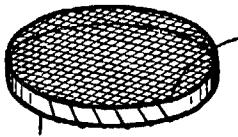


Fig. 1.



Fig. 2.

ESTARCIDO

INSTRUMENTAL: Un alambrado de tejido fino (de fresquera). Un aro pequeño. Un cepillo de los utilizados para limpiar el calzado. Alfileres. Tijeras.

MATERIAL: Papel fuerte o cartulina. Anilina de colores. Un frasco de gasolina.

REALIZACIÓN DEL TRABAJO: Empezaremos por preparar el "tambor"; para ello se cortará un disco de alambrado de un centímetro mayor que el radio del aro. Este exceso se doblará hacia dentro en toda su circunferencia y, poniéndolo sobre el aro que nos servirá de marco con aguja e hilo fuerte se sujetará alrededor como indica la figura 1. Sobre una mesa de madera blanda, a ser posible, dispongamos el papel que se haya de decorar clavándole con alfileres o "chinchetas". Sobre él se colocarán las siluetas que hayamos elegido y que pueden ser sustituidas o completadas con hojas de árbol, ramitas, espigas u otros elementos naturales, los que sujetaremos con alfileres también. Si han de hacerse rotulaciones se dibujarán previamente en cartulina y se vaciarán después; o recortando letras de periódicos o revistas y componiendo.

Cuando ya se han colocado todos los elementos se vierte anilina disuelta en unas cajitas de borde bajo, y mojando el cepillo en la tinta (sin cargar demasiado) se frota éste sobre el alambrado y la tinta caerá pulverizada sobre la composición decorativa. Se cambia la posición de las siluetas y se pulveriza otro color. Finalmente, se quitan todas y nuevamente se cambia el color, pulverizando sobre todo el papel. El efecto de la tricromía

obtenida es maravilloso y la ejecución, sencillísima, aunque se recomienda vigilancia para evitar que un descuido estropee la obra.

Advertencias: Para evitar que las siluetas de papel o cartulina se abarquillen al empezar a caer tinta pulverizada es conveniente humedecerlas ligeramente por uno y otro lado.

A veces al frotar el cepillo contra el tamiz suele formarse una capa de espuma que dificulta la caída de la tinta o caen gotas gruesas, y para evitar este inconveniente se adiciona a la tinta una pequeña cantidad de gasolina, con lo que la espuma desaparecerá inmediatamente.

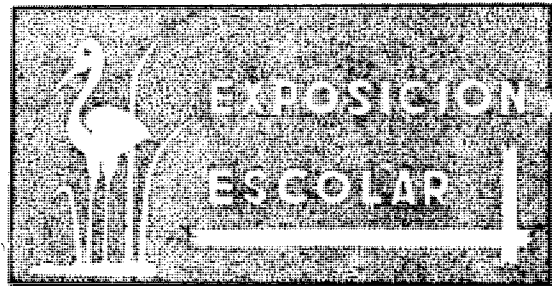


Fig. 3.

PREPARACION DE LA DISOLUCION DE NOGALINA

Para los trabajos que se han indicado la prepararemos disolviendo el colorante en agua templada. No se indica cantidad de una y otra porque depende de la que necesitemos y de la concentración que se necesite para obtener el tono deseado. A veces es conveniente agregar agua de cola, y en todos los casos fijarla con barniz o cera.

Labores

por AMPARO QUERALT CAPUZ

TRABAJOS EN CARTON

Estos trabajos los destinaréis a las alumnas de unos doce años. No son propios para las más pequeñas por necesitar para su realización una mano segura y experta.

En primer lugar, la alumna trazará sobre el cartón el desarrollo del objeto a obtener. A continuación se corta y se procede al montaje y decoración.

Desde el punto de vista pedagógico es recomendable dejar a las alumnas que decoren sus trabajos según su fantasía.

Los procedimientos que se pueden emplear para ello son muchos.

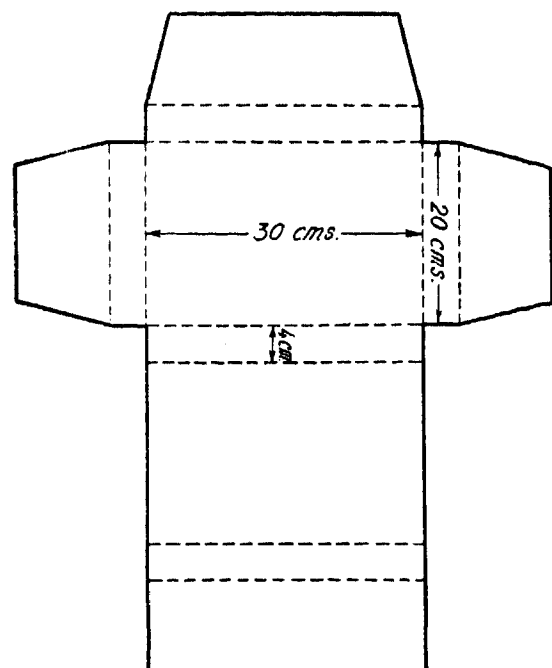
Entre ellos los más apropiados: Papel charol recortado formando grecas, papel trenzando, pinturas (*gouache*), telas de algodón y arpillera, etc.

ALBUM PARA GUARDAR LAS LAMINAS DE DIBUJO

Sobre una hoja de cartón delgado se dibuja el patrón del álbum, se recorta por la línea exterior.

Las líneas de trazos indican los dobleces. Antes de doblar se marcan dichas líneas con la ayuda de una regla y la punta de una navaja.

Para su decoración se podrá emplear papel charol o vichy, con el que se cubrirá toda la cara externa del álbum. El interior puede rematarse pegando una hoja de papel de guardas.



Páginas selectas

ESTIMULO DE LA CAPACIDAD CREADORA

Por JACQUES MARITAIN (1)

La educación debe tener muy en cuenta el dinamismo inconsciente e irracional del psiquismo infantil. No obstante, de modo especial en la formación escolar y universitaria, la educación debe cuidar sobre todo el preconsciente o subconsciente del espíritu.

Yo odio la idea de un amaestramiento del subconsciente o del inconsciente—del inconsciente de lo irracional—, por medio de no sé qué yoguismo o de no sé qué técnicas de sugestión. Si la edad "neotécnica" de la educación debe proceder así y entregar el alma del niño a las intervenciones de educadores convertidos en modeladores del subconsciente, ello no auguraría nada bueno para la libertad ni para la razón. Pero, si consideramos el otro "inconsciente", el preconsciente del espíritu, advertimos que podrían producirse en nuestros métodos educativos muchos cambios importantes y saludables. Aquí no se trata de técnicas ni de un amaestramiento del subconsciente. Se trata de liberar las fuentes vitales preconscientes de la actividad del espíritu. Recurriendo a un lenguaje bergsonian, yo diría que en la educación del espíritu deberíamos desplazar el punto de aplicación de nuestros esfuerzos y hacerlos incidir no sobre lo que es "presión" (presión que, esto es evidente, es necesaria, pero con carácter secundario), sino sobre lo que despierta y libera las "aspiraciones" de nuestra naturaleza espiritual. Así la imaginación creadora y la vida misma de la inteligencia no serían sacrificadas a un memorismo sofocante ni a reglas convencionales sobre el empleo de las ideas y las palabras, ni a la cultura honesta y concienzuda, pero mecánica y sin fecundidad, de campos de estudio especializados.

Respecto al desarrollo del entendimiento humano, lo más importante no es ni las más abundantes facilidades materiales ni el más rico equipo de métodos, información y erudición. Lo más importante es despertar los recursos interiores y las capacidades de creación. El culto de los medios técnicos, considerados como actividades de perfeccionamiento del entendimiento y productores de ciencia por su sola virtud, debe ser sustituido por el respeto al espíritu y a la naciente inteligencia del niño.

La educación reclama así, por parte del Maestro, simpatía intelectual e intuición, preocupación constante hacia los problemas y dificultades que constituyen obstáculos para los alumnos y que ellos no son capaces de expresar, prontitud para aplicar los preceptos de la lógica y del razonamiento, que dirigen la acción y la razón no ejercitada del muchacho. No existen "trucos" pedagógicos ni recetas de técnica para esto, sino solamente la atención personal a la floración interior de la naturaleza racional, y luego un exquisito cuidado para confrontar esta razón a punto de brotar con un sistema de conocimiento coherente y bien fundado.

En la vida de la razón lo que importa más es la percepción intelectual o intuición. Se trata de algo que no puede enseñarse, para cuyo aprendizaje no existen lecciones

ni manuales. No obstante, si el Maestro fija, ante todo, su atención en el centro íntimo de actividad mental, en las profundidades preconscientes de la vida de la inteligencia, puede centrar la adquisición de los conocimientos y una sólida formación del espíritu en la liberación del poder intuitivo del niño y del adolescente. ¿Cómo? Siguiendo las sendas del interés espontáneo y de la curiosidad natural, fundando el ejercicio de la memoria en la inteligencia, y, ante todo, animando, escuchando siempre y procurando que el muchacho se confíe y dé expresión a sus impulsos espontáneos, poéticos y noéticos, que suben de su fondo más recóndito y que le parecen frágiles y pintorescos, porque no están defendidos por ninguna sanción social (y de hecho la menor torpeza, la menor repulsa o la más leve censura inoportuna del Maestro pueden matar para siempre timidas germinaciones, rechazándolas hacia las honduras del inconsciente).

Yo quería sugerir, además, que, si se quiere liberar la intuición intelectual creadora y perceptiva, es necesario respetar y conservar cuidadosamente abierto el camino, siguiendo el cual dicha intuición puede ser despertada y estimulada: el camino de la percepción sensorial, de la experiencia sensible y de la imaginación. Lo que cuenta, por encima de todo, es que la liberación a que nos referimos depende esencialmente de la libre adhesión del espíritu a la realidad objetiva, la inclinación a ver y percibir. ¡Evitemos de un modo especial frustrar o reprimir la sed de ver que muestran las inteligencias infantiles! La liberación del poder intuitivo se realiza en el alma mediante la aprehensión del objeto, aprehensión inteligible que aquella tendencia facilita naturalmente. El germen de la aprehensión intuitiva surge en el seno de una nebulosa intelectual preconsciente, y nace de la experiencia, de la imaginación y de una especie de sentimiento espiritual; pero desde el comienzo es una tendencia hacia un objeto que puede aprehenderse. Y, en la medida en que esta tendencia es liberada, y en que el intelecto se habitúa a captar, a ver, a expresar los objetos hacia los cuales tiende, en esta misma medida su poder intuitivo es liberado y fortalecido. Antes de enseñar a un alumno las reglas del estilo, aconsejémosle que no escriba nada que no le parezca verdaderamente bello, cualquiera que pueda ser el resultado. Desde la primera aproximación a las matemáticas, la física o la filosofía cuidemos de que el estudiante comprenda realmente cada etapa de la más sencilla demostración matemática, por larga que sea, o que comprenda realmente en el laboratorio por qué caminos lógicos los enunciados del físico salen de la experiencia. Quizá con tales métodos el programa se reduciría, lo que sería beneficioso (2).

(1) *Pour une philosophie de l'éducation*. Lib. A. Fayard. París, 1959, págs. 61-64. Trad. de A. M.

(2) Con estos métodos, en todo caso, renunciaríamos en los exámenes al procedimiento singular empleado en América, que consiste en pedir al alumno que subraye, como verdaderas o falsas, frases establecidas, astutamente prefabricadas por el Maestro, procedimiento que parece calculado para matar todo esfuerzo personal de pensamiento y de expresión.

CONCURSO PERMANENTE

LA CONSTRUCCION DE APARATOS DE FISICA (*)

Por LUIS RODRÍGUEZ PÉREZ

Maestro nacional de la Escuela Preparatoria de las Universidades
Laborales de Barcelona y técnico industrial.

Es sabido que el quehacer escolar, en cuanto a la Física se refiere, ha de proyectarse de forma que haga posible la experimentación, siquiera sea con rudimentarios aparatos, los cuales ofrezcan al alumno la posibilidad de observar las piezas en su totalidad para poder fijar la atención en los efectos de la experiencia sin impedimentos de orden material. Sin este requisito la experiencia resultaría misteriosa para el niño y como consecuencia le sería casi imposible la recta interpretación fenoménica o captación intelectual, como secuela de una captación sensitiva defectuosa, por estar, por ejemplo, el aparato encerrado en estuche protector o tener las piezas del conjunto acopladas en forma de difícil discriminación.

Se trata, efectivamente, de que el niño capte la esencia de los fenómenos en un continuo entreverar la experimentación, la observación y la deducción e inducción, partiendo de mecanismos con los que, en lo posible, estemos ya familiarizados o sean de fácil comprensión, y, por tanto, debemos conceder gran importancia a los aparatos contruidos en nuestro propio taller. De esta forma, además de la destreza conseguida, se tiene la ventaja de haberle interesado al alumno en un proyecto de experimentación que está esperando con afección, logrando, por otra parte, una enseñanza intuitiva hasta el máximo y consiguiendo también que el niño se crea en cierto modo descubridor de fenómenos e inventor de mecanismos.

Pero aún hay otra faceta muy interesante a considerar en este quehacer que propugnamos para la escuela, pues es cierto que hasta el Maestro más celoso y autoconvenido de la importancia de los aparatos hechos en la clase llega a cansarse de idear curso tras curso unos aparatos que a la semana siguiente, y por falta de materiales presupuestables, deben deshacerse para construir los correspondientes a la lección posterior en un continuo comenzar y no acabar jamás, cosa que, si al Maestro le cansa, al niño le duele porque se había encariñado con las manualizaciones del aparatito por él contruido.

Esta es una verdad palmaria que no tiene por qué ofender a nadie cuando la educación e instrucción del niño se considera como una sinfonía inacabada y hay, por tanto, tantas cosas a las que dirigir nuestra dedicación.

Muchas veces ha sido comprobada la palmaria verdad del cansancio por la escuela activa, debido a este continuo hacer y deshacer de aparatos, y que acaba en el teoricismo de una ciencia como la que nos ocupa, que luego se hace al alumno tediosa, si no odiosa.

Para evitar estos escollos que nos hacen infecunda esta enseñanza y que aparecen antagónicos en un dilema sin aparente solución: "Experimentar, sí; pero tiempo para construir aparatos, no", hay que disponerse seriamente a proyectar serenamente con una visión de conjunto lo más amplia posible en forma de que las piezas de un aparato sean luego aplicables fácilmente (y a ser posible sin modificación) a ulteriores experimentos. Para ello procuraremos que las piezas no queden definitivamente acopladas y, si ha de serlo en forma solidaria, que sea por medio de fijación

a tornillo. No podemos comprar de buenas a primeras, pongamos por caso, un imán que tan sólo nos sirva para los experimentos del magnetismo, sino que ha de ser un imán que se acople fácilmente el día en que hayamos de hacerle servir para construir un motor o una dinamo. Tampoco debemos construir una bobina para la experimentación exclusiva del tema "electroimán", sino que la proyectaremos con núcleo separable y hueco interior suficiente para poder experimentar con ella, tal como quedó acabada, fenómenos tan distintos y tan distantes en los Cuestionarios como son el amperímetro, el voltímetro, el timbre, el telégrafo, el transformador y el simple electroimán.

He aquí la clave de una racional construcción de aparatos de Física que, aunque en menor escala, también es aplicable a otros aspectos, no eléctricos, de la cuestión.

Este sistema de utilizar varias piezas diferenciadas claramente y contruidas con antelación para la experimentación en clase, donde no son necesarios unos rendimientos sobresalientes, sino solamente la captación de los fenómenos a estudiar, permite llegar fácilmente al montaje de los más complicados y, en otro caso, costosos aparatos, y tiene las ventajas siguientes, entre otras:

a) Rapidez en poner a punto el aparato deseado.

b) Más fácil comprensión del funcionamiento y de los fenómenos que en las partes se vayan operando, por cuanto unos y otros son ya conocidos al alumno por proceder las diversas piezas de anteriores experimentos, quedando solamente la dificultad de establecer relaciones fenoménicas entre las diversas partes del conjunto. Podríamos aventurar que los rendimientos del aprendizaje por este sistema estarían así en "función de interés continuo" desde el punto de vista de la cantidad.

c) Ahorro pecuniario

d) Alto interés de los alumnos, que van comprobando la utilidad del empleo de aquellas piezas que sucesivamente se han ido contruyendo con su colaboración personal.

e) Mayor fecundidad en el establecimiento de relaciones y en la previsión de efectos físicos, de la mano de los cuales podemos llevar al niño a la invención y reinvención de mecanismos que muchas veces no suelen ser tan disparatados como pudiera suponerse.

f) Permitir un continuo perfeccionamiento de los aparatos por conveniente intercambio de piezas elaboradas por las sucesivas promociones que van pasando por la escuela.

Veamos, por ejemplo, en las ilustraciones gráficas adjuntas, cómo una bobina bien calculada puede servirnos de pieza fundamental en dispares experiencias, tal como tenemos planeado en nuestro texto *La electricidad experimentada por los niños*, aprobado por el MEN, "B. O." 8-IX-59, donde un limitado despiece en forma de mecano permite efectuar más de cien experiencias.

En el *Electromecano* se indican estas experiencias lúdicas:

Fantasmas de la bobina.—Pon un trozo de naipes en forma de T metido en el hueco de la bobina y espolvorela limaduras en las puntas que sobresalen. Al cerrar el camino con el pulsador verás que las limaduras se orientan como en el espectro magnético.

Espectro amplificado.—En vez de la cartulina de la práctica anterior mete el núcleo de hierro y, poniendo una cartulina, obtén el espectro en una de las puntas.

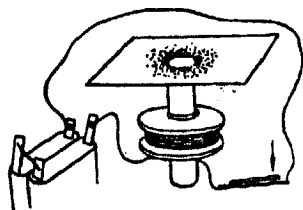
Aguja mágica.—Suspende una aguja de coser imantada encima de la bobina sin núcleo y al cerrar el circuito observa los movimientos.

Cambia las conexiones de los polos libres de las pilas y repite el juego observando la diferencia.

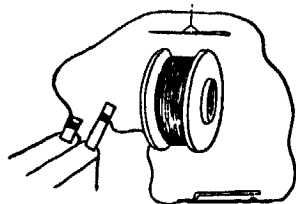
(*) Este artículo ha obtenido el primer premio de nuestro concurso de artículos para el mes de octubre. Por su calidad se han hecho acreedores de mención honorífica los artículos remitidos por don Rafael Pardo Ballester, Inspector de Barcelona, y por don José Martínez de Castro, Maestro nacional de Alcira (Valencia).

Los polos de la bobina.—Si dispones de una brújula acércala a las dos puntas de la bobina y observa qué punta de la brújula atrae en cada caso. Cambia las conexiones de la pila y repite el experimento.

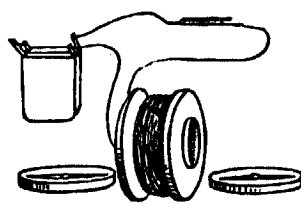
¡Sí y no!—Repite el juego número 11 (Baile misterioso) y verás que una de las barritas girará y la otra será atraída por la bobina.



Espectro amplificado.



Aguja mágica.

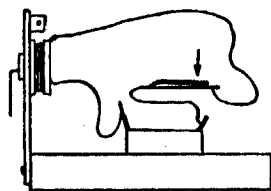


Los polos de la bobina.

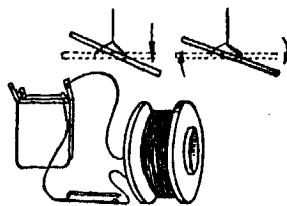
Si metes en el hueco de la bobina el núcleo de hierro la atracción será más fuerte. Repite el juego con la otra bobina.

Aguja nadadora.—Quita las limaduras y repite la experiencia con la aguja en el agua. Así también las minas magnéticas usadas en

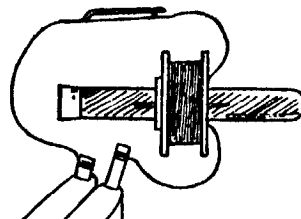
grafía. Si entre el pulsador y el receptor pones muchos metros de hilo podrás mandar mensajes de una habitación a otra. No te olvides de meter el núcleo de hierro en la bobina, ni el tubito portatintas frente a la serpentina, impregnado en tinta.



Aguja saltarina.



¡Sí y no!

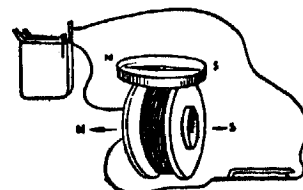


Aguja nadadora.

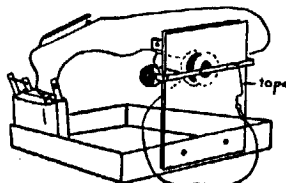
la guerra son atraídas por los cascos de hierro de los barcos de guerra y al chocar explotan y se hunden.

La aguja saltarina.—Mete por detrás la bobina grande en el agujero central de la plancha de plástico. Ahora por delante haz que entren las armaduras de la aguja amperimétrica, de modo que puedan pendular sin tocarse las dos armaduras metálicas.

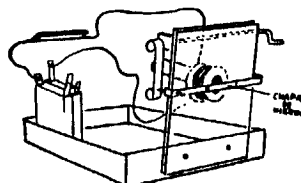
Esfera giratoria.—Atornilla en su sitio el tope de modo que toque ligeramente sobre el fleje. En el lugar de las serpentinillas coloca, con un tornillo más largo, la esferita de plástico, de modo que pueda girar libremente. Empalmas: Pila-bobina-pulsador-pulsador-tope-pila. Al oprimir el pulsador oírás un repique en la esferita que se te pondrá a girar. (El núcleo de la bobina debe quedar a



Juego de amper.



Esfera giratoria.



Telégrafo infantil.

Empalma: Pila-bobina-bobina-pulsador-pulsador-pila.

Al oprimir el pulsador la aguja se desvía, como en los amperímetros (Consulta la práctica número 63 de *La electricidad experimentada por los niños*).

Telégrafo infantil.—Observa la figura. Pon en el sitio adecuado el fleje con un tornillo; la serpentina arrollada con su extremo pegado con goma al tamborcillo del manubrio. Entre el rodillo de

unos 3 mm. del fleje. Para que gire con más fuerza pon la chapa de hierro atada al fleje con una goma.)

Confiamos en que VIDA ESCOLAR, al transmitir nuestras conclusiones, pueda ahorrar a nuestros compañeros muchos y baldíos esfuerzos y que todo redunde en una mayor difusión de la enseñanza de la Física por el único método eficaz, que es el de la EXPERIMENTACIÓN.

Horizonte

EL CANTO CORAL INFANTIL

Por Federico SOPEÑA IBAÑEZ

(De la Real Academia de Bellas Artes.)

No escribo como especialista en pedagogía musical, sino sencillamente como músico y sin poder ni querer evitar que se vea y que se exprese la preocupación sacerdotal. Como músico debo decir que nada hay comparable en belleza a la voz coral de los niños, pues si de ellos es el reino de

los cielos... Acabo de regresar de Viena de oír a sus niños cantores en la catedral, en las salas de conciertos, en la misma ópera. Se suele decir: "Voces angélicas." Yo recordaría también lo que apuntaba Unamuno y en lo que Mauriac, más músico, insiste: la más bella voz "humana" en tanto

en cuanto nos trae el recuerdo y la nostalgia del más bello "estado" del hombre, del paraíso perdido. Basta una experiencia: oír una de las grandes obras polifónicas a un coro de mujer y de hombre o a un coro donde las voces altas sean sólo voces de niños. En otra línea podemos hacer experiencia paralela: oír una pura canción popular en unas voces o en otras. En esto, en la estimación de la extraordinaria belleza de la voz infantil, no hay discrepancia: cuando los Padres de la Iglesia quieren, diríamos, exorcizar la música que se heredaba del viejo mundo y hacer, además, otra distinta, piensan siempre en las voces de los niños. Y todo el canto gregoriano, inseparable de la Liturgia, canon para la música eclesiástica, se basa en la Schola de los niños.

Junto a esa estimación se cierne un peligro: el de creer que, musicalmente, lo esencial es cuidar, mimar hasta el máximo grupos pequeños, especializados. Ciertamente, eso importa mucho, pero eso tiene que ser no un punto de partida, sino el resultado de un trabajo musical con el niño en la escuela, en el colegio, en el Instituto. Hay en Viena coros maravillosos de niños, como los hay también en Alemania e Inglaterra, porque la música es vista como fundamental, como indispensable en la educación del niño. Insisto en esto porque los españoles somos propensos, como pueblo pobre y ostentoso, a satisfacer el lujo antes que la necesidad y aun a gastarnos dinerales en grupos que se sueñan como mavarillosos, mientras se desdeña aquello para lo cual es necesaria no sólo una técnica musical, sino una refinada técnica pedagógica: acercar el canto a los niños como un medio maravilloso de hacer habitable la fantasía, como introducción real a los misterios del corazón, como cercanía indispensable para el culto solemne. En el primer aspecto, en la creación de Escolanías especiales, de manera singular en los Institutos religiosos, se ha dado un gran paso. No diría lo mismo en lo que respecta a la formación "general", al canto coral a través de la enseñanza.

Sobre dos polos debe apoyarse la enseñanza y la práctica del canto coral infantil: sobre dos polos "vitales": música religiosa y música popular.

Canto gregoriano, motetes sencillos; más que la música en sí, aislada, interesa que el niño se acostumbre a lo que es independiente de la misma eficacia musical: a través de la iniciación litúrgica, de la "participación" es muy fácil y muy bello iniciarle en un sector de la música que debe hacer compañía durante toda la vida.

Algo semejante ocurre con la canción popular, que es, en sí, lo suficientemente vital, lo suficientemente inseparable del hombre para que no dependa de una mayor o menor afinidad musical. El más sordo, el más negado para la música, tiene en su memoria algo musical, canción popular, canción callejera, escurrajas desunidas de lo que oye por la radio. Pues bien: si en la infancia se le graban en la memoria, como se graba la necesidad del paisaje, todo un repertorio de canciones unidas a ese mismo paisaje, inseparables de la geografía y de la historia, tenemos para toda la vida una cierta garantía de sensibilidad.

De esa educación común surgirán, sin duda alguna, vocaciones singulares, aficiones especiales. Por eso debe darse una gran importancia al estudio del solfeo que, en esos años, debe aprenderse como los idiomas, como la lengua propia: sin darse cuenta, mientras se juega. No me refiero sólo a que se despierten vocaciones de músicos; hablo de "aficiones especiales" que pueden ir dirigidas hacia el canto coral, hacia el folklore. Yo lo veo entre los alumnos del Conservatorio: los hay que no arrancan seriamente como compositores, pero cuando se les manda a una fábrica a formar un coro, a dirigir la música para la diversión de los obreros, les parece, y tienen razón, que encuentran un nuevo trabajo vocacional. Pues bien: todo eso tiene su raíz, debe tenerla, en la escuela. Escribiendo este artículo asisto en Madrid al Congreso de la J. O. C., Juventud Obrera Católica: uno de los temas especialmente interesantes es el de la música, el de las canciones dentro de la vida familiar obrera. Siempre, siempre se apuntaba hacia lo mismo: la música en la escuela, el maestro como conocedor de canciones, la niñez abierta a esas canciones como se abre a un paisaje que nunca dejará de ser bello.

NOTA BIBLIOGRAFICA

La bibliografía sobre este tema excede con mucho los límites de este artículo. Yo recomendaría a los maestros músicos el estudio de nuestros *Cancioneros* comenzando como base, por el de Pedrell, cuyos cuatro tomos son cantera inagotable.

En lo que respecta concretamente al canto coral infantil dentro del panorama general de la educación, recomiendo ese completísimo trabajo del "Instituto musical de Pedagogía escolar y popular" de Santa

Cruz de Tenerife. Un resumen de todo esto puede verse en el librito de Manuel Borguñó, *La música, los músicos y la Educación*. Recuerdo también que en casi todos los números de la Revista *Música*—publicación del Conservatorio de Madrid de 1952 a 1956—hay trabajos especiales sobre este tema.

Indispensable, absolutamente indispensable, el *Abecedario musical* de Maurice Chevais—Leduc, París—, que ha traducido y adaptado al castellano César Aymat.

LAS HIBRIDACIONES EN AGRICULTURA

por Julio RODRIGUEZ SEÑAS
Perito agrícola.

La Genética, como ciencia auxiliar de la Agricultura, es la que más ha contribuido al progreso de ésta mejorando las plantas cultivadas y la ganadería, obteniendo variedades y razas más productivas y resistentes a las enfermedades. Ha empleado para ello varios métodos, según las características de las plantas o de los animales que se quieran mejorar, siendo uno de estos métodos de mejora la *hibridación*. La palabra hibridación tiene en ganadería un sentido más concreto que en botánica, pues se emplea para definir el cruzamiento entre especies (cruzamiento interespecífico) e incluso entre géneros (cruzamiento intergenérico). En cambio, en botánica tiene esta palabra un sentido más amplio, abarcando no solamente los cruzamientos interespecíficos e intergenéricos, sino la fecundación natural o artificial entre individuos que posean distintas fórmulas hereditarias, así el cruzamiento entre variedades (cruzamiento intervarietal o intraespecífico) también es una hibridación.

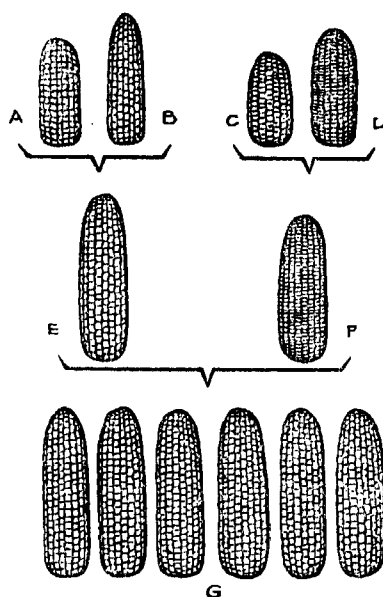
A los productos obtenidos de todos estos cruzamientos se les denomina *híbridos* y se caracterizan por presentar generalmente mayor vigor. Este fenómeno de la elevada expresión de un carácter o grupo de caracteres en un híbrido, debido a la favorable actitud combinatoria entre sus progenitores, se llama *heterosis*. El vigor heterótico es mayor cuanto mayores diferencias genéticas separen a las dos especies o variedades que se cruzan, teniendo, como es lógico, la suficiente afinidad para que no exista esterilidad entre ellos. Esto es lo que hace que en las plantas alógamas (fecundación cruzada) sea donde mayores resultados se consiguen con la heterosis, por su gran variabilidad de caracteres (heterocigosis); este es el caso del maíz,

Haciendo hibridaciones de plantas cultivadas con sus afines silvestres, se han obtenido, en infinidad de casos, variedades muy provechosas, pues se ha combinado en el híbrido la productividad de las primeras y la resistencia a las enfermedades y rusticidad de las segundas. En el caso del trigo, cruzando entre sí variedades y especies que tuvieran determinados factores he-

reditarios y combinándolos, se ha conseguido toda una gama de nuevas variedades, y así tenemos trigos resistentes a las royas, a la sequía, al encamado, al frío, y trigos que se adaptan a toda clase de latitudes y climas. En Alemania se ha llegado a obtener variedades de tabaco sin nicotina, y en Rusia una variedad de patata que se desarrolla en las heladas tierras del Artico. Y existen higos chumbos sin espinas, ciruelas sin hueso, etc., etc.

Pero quizá el caso más notable y que más beneficios ha producido a la agricultura es el de los maíces híbridos, ejemplo de la aplicación de la heterosis en la mejora de esta planta. Como antes hemos dicho, el maíz es una planta alógama y en un mismo pie tiene flores femeninas y flores masculinas (planta monoica); las primeras se encuentran en la axila de las hojas y es donde se forma la mazorca y las segundas están en la parte alta del tallo, formando una panoja. Lo natural es que las flores femeninas sean fecundadas por el polen de otras plantas; de aquí reciben el nombre de plantas alógamas; pero también hay estigmas que son fecundados por el polen de las flores masculinas de la misma planta y si los granos así obtenidos se siembran resultan plantas poco vigorosas, pequeñas y de poca producción. Esta es la causa de que el agricultor que quiera tener buenas cosechas con los maíces híbridos ha de comprar semilla todos los años, pues si emplea la que él obtiene verá mermar sus cosechas como consecuencia de la pérdida de vigor, por lo antes apuntado.

Lo primero que hay que hacer para conseguir un maíz híbrido es la obtención de *líneas puras* y éstas se consiguen forzando a que el polen de una planta fecunde a los estigmas del mismo pie. Para ello, antes de que se inicie la polinización se cubren las flores masculinas con una bolsa de papel, en la que se recogerá el polen, y lo mismo se hace con las flores femeninas, antes de que aparezcan los estigmas, para evitar que sean fecundados por polen de otras plantas. Después la bolsa que recubre las flores femeninas se sustituye por la de la flor masculina que



Purificación del plasma germinal por cruzamiento entre parientes. A, B, C y D fueron sometidos a autofecundación durante muchas generaciones. De A y B nació E, C y D, los cuales engendraron a F. En ambos casos los cruzamientos produjeron notable mejora. Luego E y F produjeron G, raza muy rica en grano.

contiene el polen y así se asegura que la fecundación se ha hecho exclusivamente entre flores del mismo pie. Esto es lo que se llama autofecundación artificial.

La población obtenida de esta autofecundación es muy heterogénea; en general, son plantas menos productivas y vigorosas que la planta original de polinización libre, y dentro de esta heterogeneidad se eligen las mejores plantas, desde el punto de vista de los factores que más nos interesen, para continuar realizando autofecundaciones seguidas de la correspondiente selección de los caracteres elegidos. Estas operaciones se repiten durante varios años (cuatro a seis), hasta que, sembradas dos años seguidos como mínimo, muestren plena homogeneidad fenotípica y entonces se dice que se ha obtenido una *línea pura*. Cuando se quieren conseguir híbridos que se adapten a una determinada zona, lo mejor para la obtención de las líneas puras es partir de variedades de polinización libre, ya adaptadas en dicha zona.

Elegidas dos líneas puras distintas se cruzan entre sí para recuperar el vigor y la capacidad productiva que se perdieron en el proceso de autofecundación. La semilla obtenida de este cruzamiento es lo que se denomina *híbrido sencillo*. Esto se consigue sembrando las dos líneas puras y realizando la polinización cruzada, o sea lo contrario de lo que se hizo en la autopolinización, poniendo en este caso el polen de las plantas de una de las líneas en contacto con los estigmas de las plantas de la otra línea. Para esta operación se emplean también las bolsas de papel. También puede realizarse esta operación, y así se hace en la obtención comercial de híbridos, intercalando entre hileras de parental macho otras de hembras y despendonando éstas an-



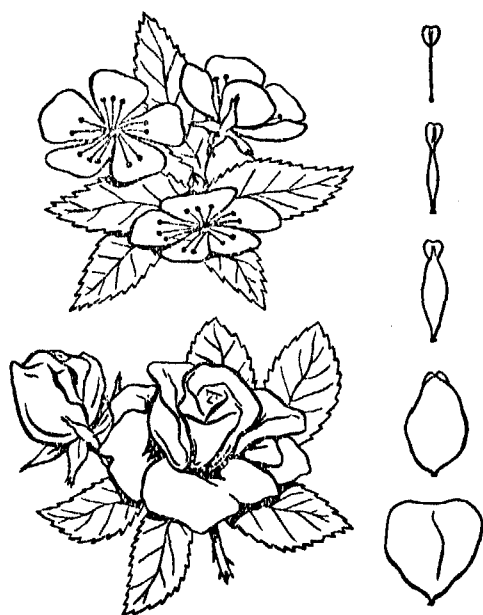
Vigor de los híbridos. El mestizo de rábano y col es estéril como la mula, pero crece formando un arbusto mucho mayor que cualquiera de sus padres, el cual sobrepasa la estatura de un hombre.

tes de que se inicie la polinización, de forma que las plantas madres tendrán que ser polinizadas con el polen de las plantas empleadas como padre y la semilla híbrida será la recogida de las plantas madre solamente, pues las de las plantas padre habrá sido en parte autopolinizada. Para asegurarse de que no ha habido polen extraño estos campos han de situarse lejos de otros campos de maíz.

Estos híbridos sencillos pueden ser empleados por el agricultor con buenos resultados, pero su obtención no es económica, debido en parte al pequeño poder polinizador de las líneas-base que obliga a emplear muchas hileras de plantas padre, para asegurar la polinización, y como hemos dicho antes, estas plantas no producen semilla híbrida. Por esto al agricultor se le suministran *híbridos dobles*, que son el resultado de cruzar dos híbridos sencillos, procedentes a su vez del cruzamiento, dos a dos, de cuatro líneas puras. En la obtención de híbridos dobles se pueden emplear cuatro o cinco hileras madre por cada una de padre, pues al ser los parentales dos híbridos sencillos, tienen un mayor vigor y un elevado poder polinizador, que hace que los rendimientos por hectárea sean bastante superiores a los que se consiguen al obtener los híbridos sencillos. Para producir la misma cantidad de híbrido hacen falta aproximadamente diez veces más de superficie si éste es sencillo a si es doble y como es lógico esto repercute en el precio de coste.

Resumiendo lo dicho, la obtención de los maíces híbridos comprende los siguientes pasos: autofecundación forzada con su consiguiente selección, repetida durante varios años hasta conseguir las líneas puras; cruzamiento de éstas para obtener los híbridos sencillos, y, por último, nuevo cruzamiento entre éstos para obtener los híbridos dobles.

Existen infinidad de maíces híbridos adaptados a todas las condiciones, desde los que tienen un ciclo vegetativo de ochenta días hasta los de ciento sesenta días; los que se cultivan al nivel del mar hasta los que se cultivan a varios centenares de metros de altitud; los hay con mayor o menor riqueza en proteínas; azucarados; tam-



De la rosa primitiva, flor rosácea de cinco pétalos, se ha obtenido, por transformación de su perigonio en perianto, la rosa actual de gran número de pétalos, estéril.

bién los hay que granan las mazorcas estando la planta verde, con su consiguiente aprovechamiento forrajero; existen otros cuyas mazorcas están insertadas a la misma altura en todas las plantas, siendo por tanto ideales para la recolección mecánica; y, en fin, que todo agricultor encontrará siempre el híbrido que convenga a sus necesidades.

Para terminar, citaremos el caso de los maíces híbridos como ejemplo de lo rentable que es la investigación. Según León Garre, los Estados Unidos gastaron en las investigaciones acerca del maíz híbrido unos diez millones de dólares y dicho país cobró en un solo año por el cultivo de los híbridos más de setecientos millones de dólares.



I REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE DIDACTICA DEL IDIOMA

Durante los días 27, 28 y 30 del pasado junio se celebraron las conversaciones de la I Reunión del Grupo de Trabajo sobre Didáctica del Idioma, dedicadas en esta su primera versión al estudio de la coordinación de la enseñanza del lenguaje en los diversos grados docentes.

Asistieron Catedráticos de Universidad, de Institutos de Enseñanza Media y de Enseñanza Laboral, Profesores de Escuelas del Magisterio, Inspectores de Primera Enseñanza, Maestros en ejercicio y personal técnico del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Dentro de la diversidad de enfoques que supone la distinta dedicación profesional de los asistentes (cuya cooperación en orden al tratamiento de problemas comunes constituye, sin duda, una novedad en el terreno de los problemas didácticos y abre inmejorables perspectivas de solución), las conversaciones se caracterizaron por el intercambio de puntos de vista respecto a los problemas esenciales y por el deseo de una sincera y fértil colaboración que supere los exclusivismos de cada posición parcial.

Las conclusiones acordadas fueron las siguientes:

I. MEDIOS DIDACTICOS GENERALES

1. Independientemente del aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura, que plantean problemas específicos, el Grupo declara que la Gramática, el comentario de textos y el "método activo" son los medios generales de la enseñanza de la lengua en todos los grados docentes. La proporción en que debe intervenir cada uno de ellos variará con la edad y posibilidades de los alumnos.

II. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

2. La enseñanza del idioma en la escuela primaria procurará ante todo, estimular y afinar las necesidades psicológicas de expresión del niño, enriquecer su vocabulario, ponerle en contacto con textos literarios al ni-

vel de su capacidad e iniciar la reflexión sobre los hechos lingüísticos y el conocimiento de las leyes que regulan el uso de la lengua.

3. El Grupo declara que los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 8 de febrero de 1953 siguen esta orientación en materia lingüística, por lo que deben considerarse adecuados a los fines que persiguen, sin que deba introducirse en ellos más que modificaciones de detalle cuando hayan de ser revisados.

4. La Reunión subraya la importancia que debe concederse, desde la iniciación de la escolaridad primaria, a los ejercicios de conversación, de observación, a los de composición oral, primero, y escrita, después, así como a los de lectura comentada y a los destinados a que el niño adquiera un tipo de letra clara, rápida y uniforme.

5. Desde la más temprana edad la escuela practicará ejercicios de comentario de textos, a base de trozos sencillos, que el Maestro leerá en voz alta y clara, repitiendo la lectura varios niños, después de lo cual se iniciará un análisis elemental a base de preguntas que pongan de manifiesto la comprensión del trozo.

6. Los valores fonéticos del idioma serán objeto de atención especial tanto en los ejercicios de perfeccionamiento de la elocución como en los de conversación y lectura. Los acentos de palabra y de frase serán puestos de relieve prácticamente por el Maestro en los ejercicios de lectura, así como en los de dictado, que comenzarán con los primeros pasos en el aprendizaje de la escritura y continuarán, acomodando sus dificultades a las posibilidades de los niños, hasta los catorce años.

III. COORDINACION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA CON LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

7. Por razones de madurez y preparación, la Reunión acuerda proponer a la Superioridad que la edad de ingreso en las Enseñanzas Medias sea la de once años cumplidos.

8. A su ingreso en la Enseñanza Media los niños presentarán su Cartilla de Escolaridad para probar que han asistido normalmente a la escuela primaria, salvo casos excepcionales en que proceda la dispensa de escolaridad.

9. Las deficiencias más comunes que, en materia lingüística, presentan los candidatos a ingreso en la Enseñanza Media, y que urge corregir, son las siguientes: insuficiencia ex-

presiva, tanto oral como escrita, dominio deficiente de la lectura en voz alta, predominio de lo memorístico sobre lo racional y falta de observación y juicio crítico, que se refleja en composiciones de carácter convencional y uniforme. En cambio, poseen algunos conocimientos superfluos, como, por ejemplo, la clasificación de sílabas por el número de letras.

10. Las deficiencias apuntadas en la conclusión anterior se evitarán si la enseñanza de la lengua se ajusta en toda clase de escuelas a las normas de los Cuestionarios Nacionales vigentes. En su virtud, se acuerda interesar del Ministerio de Educación Nacional se dicte una disposición recomendando a los Catedráticos que hayan de intervenir en los exámenes de ingreso en la Enseñanza Media la exigencia de los niveles que en lengua española señalan los citados Cuestionarios.

11. En el examen de ingreso en la Enseñanza Media habrá un ejercicio de dictado y otro de composición.

El de dictado versará sobre un trozo que no ofrezca complicaciones sintácticas, léxicas ni ortográficas excesivas.

El de composición se referirá a un asunto que caiga dentro de la experiencia del niño.

12. El Grupo estima que la orientación y estructura de los programas de lengua española en los dos primeros cursos del Bachillerato rompen la continuidad metodológica de los Cuestionarios de Enseñanza Primaria, por su carácter estrictamente gramatical, con escasos ejercicios de dictado y redacción y ninguno de los de carácter "activo". Por ello, se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional que, cuando se proceda a la reforma de los Cuestionarios de Enseñanza Media, se procure dicha continuidad, así en el orden temático como en el metodológico.

Aunque en la Enseñanza Laboral esa ruptura no es tan pronunciada, conviene, sin embargo, realizar la coordinación con los Cuestionarios de Enseñanza Primaria.

13. La Reunión considera que uno de los medios que facilitarían la deseada coordinación sería la inclusión de la lengua española en todos los cursos del Bachillerato elemental, con lo que se evitaría el recargo de la doctrina gramatical en los dos primeros cursos, en detrimento de los ejercicios activos, así como de la comprensión de la estructura y leyes de la lengua, que los alumnos estudian ahora demasiado tempranamente.

IV. COORDINACION DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS CON LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES

14. Se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional la supresión del curso pre-universitario, o al menos su modificación, de manera que no gire alrededor de un solo autor el estudio de la Literatura, por no hacerse en ninguna Universidad española ni extranjera todo un curso monográfico sobre un autor, salvo cuando se trata de cursos del Doctorado.

V. FORMACION Y SELECCION DEL PROFESORADO

15. Para la debida formación del profesorado se acuerda solicitar del Ministerio que se intensifiquen los estudios de Lengua Española en las Facultades de Filosofía y Letras y que se cree en ellas una cátedra de Gramática española.

16. Dada la importancia de la formación pedagógica y didáctica del profesorado, se acuerda solicitar de la Superioridad que los opositores a cátedras de cualquier grado docente reciban una preparación suficiente en psicología del niño y del adolescente y didáctica de la lengua.

Esta exigencia es aún mayor cuando se trata de cátedras de Escuelas del Magisterio.

17. Para la indispensable formación de los Maestros se considera necesaria la modificación de los Cuestionarios de Lengua y Literatura de las Escuelas del Magisterio.

VI. BILINGUISMO

18. En relación con la enseñanza del idioma nacional en las regiones bilingües se acuerda lo siguiente:

a) Es muy conveniente que los Maestros de las escuelas primarias situados en estas regiones hablen o, al menos, entiendan la lengua

que ha sido organizado por el Gobierno español como colaboración al proyecto principal de la Unesco de Extensión de la Enseñanza primaria en América Latina.

b) Los libros para el aprendizaje de la lectura deberían dar los nombres de los objetos que se mencionen en las primeras lecciones en la lengua nativa y en la nacional, ilustrándolos con dibujos, siempre que sea posible.

c) Para los Maestros que enseñen en regiones bilingües deberían redactarse Guías que contengan las principales dificultades fonéticas, léxicas y sintácticas que plantea el paso de la lengua nativa a la lengua nacional, al objeto de que las tengan en cuenta en su enseñanza.

VII. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

19. Se acuerda solicitar del Ministerio la organización de emisiones escolares de radio, dedicadas en gran parte a Lengua y Literatura española.

20. La Reunión proclama la gran importancia que tiene el empleo de cintas magnetofónicas en la enseñanza de la lengua. En su virtud, se acuerda solicitar del Ministerio de Educación Nacional la adquisición de magnetofones con destino a los Centros docentes.

VIII. CONSTITUCION DE UN GRUPO DE TRABAJO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

21. Los reunidos prestan su conformidad al proyecto de constitución de un Grupo de Trabajo para el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma que presenta el C. E. D. O. D. E. P., así como a las bases del posible Reglamento del mismo, redactadas por el señor Mañillo, acordándose dar a conocer este proyecto a los profesionales de los distintos grados docentes a quienes pueda interesar, al objeto de constituir el Grupo, que ha de celebrar reuniones periódicas durante el curso 1960-61, en el próximo otoño.

CURSOS DE ESTUDIO

En el Monasterio de Santa María de la Rábida se llevó a cabo, en el pasado mes de julio, un Curso de Orientación Pedagógica para Maestros. Fue organizado por la Jefatura Provincial del Movimiento en colaboración con la Universidad Hispanoamericana de la Rábida. A estos cursos han asistido más de cincuenta Maestros de la provincia, quienes permanecieron en régimen de internado en dicha Universidad. Todas las labores se realizaron en un clima de entusiasmo y ejemplaridad, destacándose la magnífica actuación del profesorado.

El 3 de septiembre tuvo lugar en el aula de Cultura, Alcalá, 93, Madrid, el acto de inauguración de un curso sobre construcciones escolares primarias,

que ha sido organizado por el Gobierno español como colaboración al proyecto principal de la Unesco de Extensión de la Enseñanza primaria en América Latina.

Durante un período de cuatro meses un grupo de diez becarios hispanoamericanos, naturales de Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Haití, Panamá, Perú y Uruguay, seguirán un curso en el que se expondrán los distintos aspectos técnicos, económicos y administrativos que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de un plan de construcciones escolares. Tendrán al mismo tiempo oportunidad de comprobar las realizaciones españolas en este terreno, muy especialmente el plan nacional de construcciones escolares primarias, en pleno desarrollo.

En Lixeu han tenido lugar este verano los Cursos de perfeccionamiento que organiza todos los años el reverendo padre Faure, S. J. Dichos cursos son para Maestros de párvulos y de Primera enseñanza.

INAUGURACIONES

Una original escuela infantil con parque de circulación a motor se ha inaugurado en Manresa (Barcelona). Escuela debida al Biela Club, de Manresa, en la que se beneficiarán 3.000 escolares de dicha localidad. El Ayuntamiento colabora con la Policía Municipal, habiendo editado cinco mil folletos de divulgación utilizables como libro de texto en las enseñanzas teóricas. Las clases prácticas se verifican en una "Ciudad miniatura", instalada en la terraza del edificio Jorba, con una superficie de 120 metros cuadrados. Consta de avenidas, calles, paseos, bifurcaciones y todas las señales de una moderna urbe. Circularán por ella los alumnos en seis cochecitos de pedal y varias bicicletas, actuando unos como conductores y otros como peatones. También está dotada esta escuela de tobogán, castillo-gimnasio, cascada con peces, quioscos de refrescos y meriendas, etcétera. Puede considerarse este centro como una "institución piloto", dentro de su modalidad.

En el Parque Infantil de Tarragona se ha instalado una Escuela de Tráfico. Posee una pista de patinaje con todos los postes indicadores existentes en el Código: cruces, señales de altura y anchura, badén, limitación de velocidad y un semáforo luminoso, así como cuantos indicadores bordean nuestras carreteras, con indicación al dorso de cada una de ellos de su explicación, haciendo imposible la incompreensión.

En Alameda de Cervera (Ciudad Real) existe uno de los más originales cotos escolares de España. Dispone de un salón de 150 metros cuadrados con escenario, para representaciones infantiles, cine de 16 mm. y moderno aparato de televisión. El coto recreativo produce suficiente dinero para su desenvolvimiento y ahorro. Otra actividad en él desarrollada es la dedicada a la cría de canarios, llenando una amplia acción educadora. El dinero así obtenido se distribuye equitativamente entre todos los alumnos mutualistas, haciendo la imposición en sus cartillas a final de temporada.

LEGISLACION

DECRETO DE 2 DE JUNIO DE 1960 (B. O. DEL ESTADO DEL DIA 15) POR EL QUE SE PROHIBE ACTUAR COMO SERVIDORES DOMESTICOS A LOS MENORES DE CATORCE AÑOS O SOMETIDOS A LA OBLIGACION ESCOLAR PRIMARIA

La Ley de Contrato de Trabajo prohíbe, salvo las excepciones en su texto contenidas, el trabajo de toda clase a los menores de ambos sexos que no hayan cumplido catorce años, pero esta disposición no se aplica al servicio doméstico, entendiéndose por tal el que se presta mediante jornal, sueldo, salario o remuneración de otro género o sin ella y que sea contratado por un amo de casa, sin perseguir afán de lucro, para trabajar en una casa o morada particular en los fines propios de arreglo a ésta y al servicio exclusivo del contratante, de su familia o de sus dependientes, y si bien el Decreto creando el Montepío del Servicio Doméstico exige una edad superior a la indicada para la afiliación en la entidad, ello no basta para entender prohibido dicha clase de trabajo a los que no la hubieran alcanzado. Puede entonces surgir la duda de si es lícito o no contratar como servidor doméstico a un joven que no haya llegado a dicho límite de catorce años. Sin embargo, dentro de las orientaciones que marca la política social del nuevo Estado, no cabe admitir que los menores de catorce años puedan dedicarse a más trabajos que aquellos expresamente autorizados por la Ley antes citada, a los que no puede ni debe asimilarse el servicio doméstico. Tales razones son más que suficientes, pero a ellas hay que añadir el haber España suscrito el Convenio número 33, donde expresamente se señala tal prohibición, concretamente referida al servicio doméstico.

Igualmente es indiscutible que aquellos casos en que el trabajo se presta en especiales circunstancias de peligrosidad, que obliga a exigir un límite mínimo de edad superior en el trabajador deben

entenderse salvadas las diferencias entre unos y otro trabajo al doméstico.

Por todo lo expuesto, a propuesta del Ministro de Trabajo, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su sesión del día 20 de mayo de 1960, dispongo:

Artículo 1.º Los menores de ambos sexos que no hayan cumplido catorce años no pueden ser contratados como servidores domésticos ni, por tanto, dedicados a fines de esta índole fuera de la propia morada donde habitan.

Tampoco pueden dedicarse a tales fines los menores de dieciséis años que carezcan del certificado de estudios primarios.

Art. 2.º Las prohibiciones de efectuar trabajos nocturnos y subterráneos o de elaboración y manipulación de materias inflamables y operaciones similares que puedan ser calificadas de peligrosidad e insalubres, incluidas como tales en normas de carácter especial e impuestas en trabajos por cuenta ajena para los menores de dieciocho años, se extenderá también a los propios del servicio doméstico, de acuerdo con las peculiaridades de este trabajo y el medio ambiente en que se presta.

El horario para determinar qué trabajos se consideran nocturnos se señalará con arreglo a las costumbres y circunstancias de lugar por la autoridad laboral competente.

Art. 3.º Se autoriza al Ministro de Trabajo para dictar las medidas que requiera la interpretación y desarrollo del presente Decreto.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a 2 de junio de 1960.—FRANCISCO FRANCO.

El Ministro de Trabajo, Fermín Sanz Orrio.

La experiencia de estos años ha mostrado la utilidad que reportaría estimular la publicación de obras que, respondiendo a los principios de la didáctica activa y a la necesidad de acomodar el tratamiento de la disciplina en las escuelas primarias a las posibilidades psicológicas de los alumnos, facilitasen la aplicación de los postulados inspiradores de los Cuestionarios e hicieran posible una sólida preparación de los niños en una materia por todos conceptos fundamental.

En su virtud, este Ministerio ha tenido a bien disponer:

Artículo 1.º—Se convoca un concurso nacional para premiar originales de las siguientes obras:

a) Un libro del Alumno para el estudio y aprendizaje de la lengua española en las escuelas primarias.

b) Un libro del Maestro para la enseñanza del español en la misma clase de escuelas.

No se admitirán obras ya publicadas y cada original presentado al concurso podrá haber sido escrito por uno o varios autores, de nacionalidad española o hispanoamericana.

Art. 2.º—Los autores podrán redactar los originales del Libro del Alumno con arreglo a su personal criterio, que puede diferir de los esquemas y modos expositivos empleados en los textos habituales, tanto en la disposición y sistemática como en la dosificación, distribución y graduación de las nociones, aunque deberán contener los preceptos indispensables en una gramática normativa para uso de los escolares.

El Libro del Maestro comprenderá la ampliación y fundamentación de las normas lingüísticas expuestas en el Libro del Alumno, así como numerosos ejemplos, debidamente desarrollados, de lecturas y ejercicios de muy diversas clases (con los que no conviene recargar inútilmente los manuales del niño), más las orientaciones temáticas y metodológicas indispensables para el perfeccionamiento de la formación lingüística de los Maestros y para la realización adecuada de todas las lecciones, prácticas y ejercicios que deba comprender la enseñanza del idioma nacional en las escuelas primarias.

Los originales de ambas obras consignarán también, en la medida que convenga a cada una, dibujos y esquemas o indicaciones sobre el asunto de los mismos y los lugares donde deban ir encuadrados. Sin embargo, presentarán un número mínimo de seis dibujos para cada ciclo completamente terminados. Los autores se obligan a que los grabados que ilustren los libros premiados tengan las mismas características que los enviados como muestra con el original.

Art. 3.º—El número, la estructura, los propósitos y las características de todos los elementos mencionados en el artículo anterior, se acomodarán a las necesidades y posibilidades de los niños en las diversas etapas de su desarrollo. A este fin se considerará dividida la materia, tanto para el Libro del Alumno como para el Libro del Maestro, en tres grados, cada uno de los cuales se referirá al ciclo de seis-ocho, ocho-diez y diez-doce años, respectivamente. No obstante, podrá también adoptarse una división de la materia por

CONCURSOS

ORDEN DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE 21 DE JUNIO 1960 CONVOCANDO CONCURSO NACIONAL PARA PREMIAR LIBROS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS (P. O. DEL MINISTERIO 14 JUNIO)

Itmo. Sr.:

La trascendencia que en los aspectos formativo, didáctico y patriótico tiene el cultivo del idioma nacional excede a toda ponderación. Sin duda por ello la vigente Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 subrayó, en su artículo 7.º, el relieve que ha de dar

se en las escuelas a la enseñanza de la lengua española, "vínculo fundamental de la comunidad hispánica" que "será obligatoria y objeto de cultivo especial".

Para facilitar la ejecución de este precepto, los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 6 de febrero de 1953 concedieron a dicha materia el interés que por su importancia merece, reflejado no sólo en la amplitud de su desarrollo, sino también, y principalmente, en la orientación renovadora que imprimieron a su metodología demasiado atendida hasta ahora a esquemas gramaticales poco adecuados a las exigencias que formula la educación lingüística de los niños.

cursos, si así lo estiman pertinentes los autores.

En todo caso, el contenido se dividirá en lecciones, asignaciones o unidades de trabajo y responderá a un programa acomodado a las características y exigencias de nuestras escuelas pero inspirado en los principios que informan los Cuestionarios Nacionales, aunque pueden introducir modificaciones en su estructura y en la sucesión de nociones y ejercicios reflejada en ellos.

Art. 4.º—La extensión máxima de los originales será como sigue:

a) Para el Libro del Alumno:

Ciclo de seis-ocho años: 50 folios mecanografiados a dos espacios.

Ciclo de ocho-diez años: 75 folios mecanografiados a dos espacios.

Ciclo de diez-doce años: 125 folios mecanografiados a dos espacios.

b) Para el Libro del Maestro:

Ciclo de seis-ocho años: 100 folios mecanografiados a dos espacios.

Ciclo de ocho-diez años: 200 folios mecanografiados a dos espacios.

Ciclo de diez-doce años: 400 folios mecanografiados a dos espacios.

El espacio destinado a los dibujos no se computará al determinar la extensión de los originales.

Art. 5.º—Cada original se presentará sin firma y ostentando en su cabecera un lema, que figurará también en el sobre que lo contenga, el cual llevará la siguiente indicación: "Para el concurso de Libros de Enseñanza del Idioma". Dentro de dicho sobre irá otro cerrado en cuyo interior deberá constar el nombre, apellidos, profesión y domicilio del autor del original.

Los originales serán entregados, contra resguardo, en el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Pedro de Valdivia, número 38, segundo izquierda, Madrid-6, • remitidos por correo a dicha dependencia dentro de un plazo que expirará a las doce de la mañana del día 30 de junio de 1961, dándose por no recibidos los que tengan entrada con posterioridad a dicha fecha.

Art. 6.º—Podrán concederse los siguientes premios:

a) Para el Libro del Alumno:

Un primer premio de 45.000 pesetas.

Un segundo premio de 24.000 pesetas.

b) Para el Libro del Maestro:

Un primer premio de 60.000 pesetas.

Un segundo premio de 30.000 pesetas.

Art. 7.º—Si un autor o grupo de autores mereciera ser premiado por el original de un solo ciclo, recibirá por él la tercera parte del premio correspondiente, y dos tercios del mismo en el caso de que se considerase digno de premio el original para dos ciclos. No obstante, es deseable que un mismo autor o grupo de autores desarrolle todos los ciclos para dar a la materia la conveniente unidad de concepción didáctica.

Análogo criterio se seguirá con los ciclos correspondientes al Libro del Maestro.

Art. 8.º—Un Jurado designado por este Ministerio e integrado por personal de la ma-

yor solvencia en cuestiones lingüísticas y didácticas, examinará los originales presentados al concurso y propondrá los premios, que, a su juicio, deban ser concedidos en atención al mérito absoluto de aquéllos.

Podrán declararse desiertos uno o más ciclos en cada Libro objeto del concurso, y aun todos ellos, si así lo estima procedente el Jurado, el cual podrá proponer la división del importe de alguno de los premios entre originales de análoga calidad, teniendo en cuenta lo que establece el artículo 7.º.

Art. 9.º—Los autores que obtengan los primeros premios conservarán la propiedad intelectual de sus originales; pero quedarán obligados a publicarlos, bien directamente o a través de una casa editorial, en el plazo de seis meses a partir de la fecha en que aparezca en el "Boletín Oficial del Estado" la Orden Ministerial resolutoria de este concurso. En el caso de que no lo publicasen en el plazo mencionado, este Ministerio queda facultado para hacerlo, si lo estima conveniente, durante un plazo de veinte años, abonando a los autores el diez por 100 del precio de venta de cada ejemplar. Transcurrido se período de tiempo, la propiedad intelectual de los libros pasará al citado Departamento, pero sólo de los que haya tenido necesidad de publicar por no haberlo hecho sus autores.

Art. 10.—Los autores de los originales no premiados podrán retirarlos en la Secretaría del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria dentro del plazo de noventa días naturales contados a partir de la publicación de la Orden Ministerial citada en el artículo anterior. Finalizado este plazo, se entiende que renuncian a ellos y podrán ser destruidos.

Art. 11.—La presentación de originales a este concurso implica la aceptación de las condiciones establecidas en la presente Orden, así como el fallo del Jurado que, por ello, será inapelable.

Madrid, 21 de junio de 1960.

RUBIO GARCIA-MINA, rubricado.

EL CEDODEP CONVOCA UN CONCURSO DE COLECCIONES DE PROBLEMAS

Se convoca un concurso para premiar las mejores colecciones de problemas, con arreglo a las siguientes bases:

1.ª Se trata de colecciones completas de problemas de Aritmética, Geometría, Física, iniciación al Álgebra y a la Agrimensura y Topografía para uso de las escuelas primarias, acompañados de las correspondientes soluciones.

2.ª Después de una introducción general sobre didáctica de los problemas en la escuela, la colección los ofrecerá divididos por cursos, desde los seis a los catorce años, con la debida graduación y variedad, teniendo en cuenta el ambiente y posibilidades de nuestras escuelas, los intereses de niños y niñas y la necesidad de que versen sobre

cuestiones reales, sin olvidar las que plantean los aspectos estadísticos, demográficos y económicos de la vida actual.

3.ª Se procurará agrupar los problemas de manera que cada tipo de los mismos ofrezca análoga estructura y modalidades de solución. Los que sean clave de grupo se ofrecerán debidamente razonados para facilitar con la mayor claridad y seguridad su enseñanza. Dentro del tipo se darán indicaciones matemáticas y metodológicas suficientes para la inteligencia de los que ofrezcan alguna variación importante.

4.ª Siempre que sea posible, se dará más de una solución, con las oportunas indicaciones cuando alguna de ellas se considere apropiada sólo para el Maestro. Entre las soluciones se concederá la debida importancia a las de carácter gráfico, que merecen un destaque didáctico especial.

5.ª El número de problemas de cada colección oscilará entre ochocientos y mil quinientos.

6.ª Las colecciones pueden ser redactadas por uno o varios autores, que habrán de ser de nacionalidad española.

Se presentarán sin firma, encabezadas con un lema, que figurará también en el sobre, cerrado, que contenga el nombre, apellidos, profesión y domicilio del autor o autores.

7.ª Serán presentadas en la Secretaría del C. E. D. O. D. E. P. o enviadas a ella por correo certificado, dentro de un plazo que expirará a las doce de la mañana del día 30 de junio de 1961.

8.ª Se establecen dos premios:

Un primer premio de 25.000 pesetas.

Un segundo premio de 10.000 pesetas.

También pueden concederse uno o dos "accesits", si el Jurado lo considera pertinente.

El Jurado puede declarar desierto uno o ambos premios por falta de suficiente calidad en los originales.

9.ª El autor o autores del original que obtenga el segundo premio recibirán el importe del mismo dentro del plazo de un mes, a contar desde la publicación del fallo del Jurado en la prensa diaria. El autor o autores del original que obtenga el primer premio percibirán la mitad de su importe en el plazo antes mencionado y la otra mitad al ponerse a la venta la primera edición de su obra, que se obligan a hacer, ya directamente, ya mediante una casa editorial. De esta edición pondrán a disposición del C. E. D. O. D. E. P. mil ejemplares a precio de coste, reservándose este Organismo la facultad de adquirirlos o no.

10.ª Un Jurado compuesto por personas especializadas en cuestiones matemáticas y didácticas examinará los originales que se presenten, emitiendo su fallo, que será inapelable, antes del día 20 de diciembre de 1961.

Libros y Revistas

En esta Sección se ofrecerán referencias de las publicaciones

cuyos autores o editores nos envíen dos ejemplares

MAÍLLO, ADOLFO: *Introducción a la didáctica del idioma*. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid. 1960. 100 páginas. 40 ptas,

Casi en simultaneidad se han publicado dos obras dedicadas a la enseñanza del idioma: *Lengua y enseñanza* (en la que se ha conseguido la mayor colaboración de especialistas hasta la fecha) y este primer tomo, con el que se inicia la serie de Cuadernos de Orientación Didáctica, que se perfilan en el plan general del C. E. D. O. D. E. P.

El acierto en la elección de tema está fuera de duda. No todas las materias le competen específicamente al Centro de Documentación y Orientación. No todas poseen el rango didáctico y personal del lenguaje.

Crítica y sistemáticamente, he de partir de la nota que el autor inserta en las palabras previas, que dan razón del trabajo y de su extensión: "Este trabajo obtuvo el primer premio en el Certamen Nacional convocado por el Consejo Provincial de Educación de Salamanca el año 1946, contestando al tema: "La enseñanza del idioma: su importancia formativa y patriótica, y procedimientos prácticos en las enseñanzas primaria y media". La limitación del espacio, que la convocatoria del certamen imponía, no permitió darle mayor extensión, con detrimento del justo desarrollo de no pocas ideas. Lo publicamos, no obstante, tal como entonces lo escribimos, excepto la supresión de las páginas finales, dedicadas a la didáctica de la lengua en la Enseñanza, media. Cualquier análisis de su contenido deberá tener en cuenta la fecha en que se escribió".

Esta breve nota nos indica: 1.º La subdivisión de la obra en apartados acordes con la convocatoria del concurso; 2.º El esfuerzo loable del autor para incluir, dentro de unos límites muy reducidos, cuanto sirviera para fundamentar el trabajo y para polarizar las aplicaciones; 3.º La calidad de la obra, que marcha a la cabeza; 4.º El mantenimiento de los principios de esta obra, que ya es adolescente; 5.º La evolución del autor, que ha superado lo que parecía difícil superar (véase *Lengua y enseñanza*, págs. 59 y sigs), y 6.º La probidad científica.

Me cabe ahora hablar de la obra en escorzo turístico. Sólo una primera y rápida referencia nos dará claridad. Por eso te digo: Si tu única preocupación por el idioma es la técnico-didáctica empieza a leer la obra por el capítulo V (el último), después

querrás leer los otros. Mas si quieres partir de los principios a las aplicaciones para explicar las conclusiones aplicadoras, empieza por el primero y sigue el orden normal. Filosofía y pedagogía del lenguaje, patriotismo social, filología funcional vertida en la metódica activa, constituyen los adensamientos mayores de esta obra.

La cuarta parte del libro se lanza directamente en la metodología práctica. Explica y justifica, con suficiente claridad, las doce o quince modalidades de ejercicios, de tal modo que el lector, con una sola lectura, es capaz de comprender el estilo peculiar de cada forma de actividad. Elocución; Observación y expresión; Juegos de lenguaje y pensamiento; Vocabulario y formación de frases; Imaginación; Dibujo-lenguaje; Narración; Recitación; Dramatización; Lectura; Escritura; Complicación sintáctica; Iniciación gramatical, e Iniciación literaria, son las grandes modalidades que ofrece y explica.

Leído este libro, o sin leerlo, aconsejamos al lector atienda a otra obra, de este autor: *Libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*, el mejor libro para el Maestro que se ha escrito en nuestro país.

J. F. HUERTA.

Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias.—Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1959. Traducción del original en francés por FESQUET, ALBERTO E.—260 pág.

Nos encontramos frente a una obra hecha con el cuidado que la Unesco pone en sus manuales, tanto en la orientación científica fundamental, como en aplicaciones de actualidad.

La obra está dedicada principalmente a la enseñanza primaria y períodos elementales de las enseñanzas medias.

Propósitos de esta obra.

1.º Ayudar a las Escuelas Normales para una mejor preparación de sus alumnos, en cuanto a la enseñanza de las ciencias se refiere.

2.º Ofrecer a los Profesores de Ciencias de las escuelas primarias y secundarias una fuente donde podrán encontrar informaciones y numerosas ideas para sus experimentos y construcción de sus aparatos.

3.º Ofrecer un manual para la enseñanza metodológica de las clases de práctica o para cursos de perfeccionamiento de Maestros en ejercicio.

4.º Permitir la preparación de equipos o dotaciones de aparatos elementales para la enseñanza de las ciencias, listos para ser utilizados.

5.º Ofrecer sugerencias interesantes a los clubs científicos y otras asociaciones de aficionados.

6.º Ofrecer un modelo concebido de tal suerte, que pueda ser fácilmente adaptado a la enseñanza de las ciencias en diferentes países y ser traducido al idioma nacional.

Cuando leímos los propósitos iniciales, nos pareció que eran ambiciosos en extremo y prácticamente inasequibles. A medida que avanzábamos en las sugestivas páginas de esta obra, nos fuimos dando cuenta de que en su realización superaba las metas que inicialmente se trazó.

Son de particular valor los aspectos metodológicos y experimentales, que no se dirigen solamente a los Maestros con buenos deseos, pero carentes de preparación científica. A todos ellos se les ofrecen esquemas experimentales y gráficas, conducentes a probar o a comprobar los principios científicos que fundamentan nuestra vida y muy especialmente la actual.

Tomamos, a título de ejemplo, dos "experimentos materiales para el estudio de las rocas", por ser de los más sencillos:

4. *Estudio de un fragmento de roca.*—Romper en varios trozos rocas. Comparar el aspecto de las partes recién descubiertas con las partes externas que han sufrido el efecto de la intemperie. Para romper la roca sin que sea peligroso, rodear el trozo con un trapo y golpear fuertemente con el martillo. El trapo impedirá que salten fragmentos.

5. *Procedimientos para reconocer una roca calcárea.*—Se pueden reconocer los materiales calcáreos vertiendo sobre la muestra jugo de limón, vinagre o cualquier ácido diluido. Si se trata de una sustancia calcárea, el ácido provocará una efervescencia o producción de burbujas gaseosas. Este fenómeno está ocasionado por el desprendimiento del anhídrido carbónico en contacto con el ácido. Esta prueba sirve también para el mármol, roca metamórfica de origen calcáreo. (Véase pág. 67)

Se verá por lo expuesto que se cumplen los aludidos propósitos fundamentales.

Los repertorios de material procuran la máxima eficiencia con un costo mínimo, y muchas veces el material no tiene valor alguno, ya que se trata de un aprovechamiento de residuos y objetos de desecho.

Creemos que en toda biblioteca escolar este libro será una obra básica, de uso frecuente y de gran valor para aumentar la actividad del hacer escolar en ciencias.

RAQUEL PAYÁ.

NUESTROS CONCURSOS

I. VIDA ESCOLAR concede un premio mensual de 500 pesetas al mejor artículo que se reciba sobre el tema propuesto para cada mes. En este número publicamos el primer artículo premiado.

Los temas y las fechas de admisión, para los meses sucesivos, serán:

Para el mes de enero de 1961:

"Normas prácticas para la formación de un herbario escolar."

Admisión, hasta el 10 de noviembre.

Para el mes de febrero de 1961:

"Normas prácticas para la formación de un terrario escolar."

Admisión, hasta el 10 de diciembre.

Para el mes de marzo de 1961:

"Cómo se forma un pequeño museo de Ciencias Naturales en la Escuela."

Admisión, hasta el 10 de enero.

II. Está abierto el plazo de admisión de fotografías sobre temas infantiles y escolares. Recordamos: el plazo de admisión concluye el próximo 30 de noviembre, las fotografías han de ser de un tamaño mínimo de 6×9 y los premios ascienden a un total de tres mil pesetas.

TEMA PARA LOS CENTROS DE COLABORACION

El C. E. D. O. D. E. P. ha designado como tema de trabajo para los Centros de Colaboración Pedagógica durante el curso 1960-61, el siguiente: "La enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales en la escuela primaria".

VIDA ESCOLAR

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

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

VIDA ESCOLAR

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

SUSCRIPCION POR UN AÑO

(Diez números)

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

PUBLICACIONES DEL CENTRO DE DOCUMENTACION Y
ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Acaban de aparecer



ADOLFO MAILLO

INTRODUCCION A LA DIDACTICA DEL IDIOMA

Precio del ejemplar: 40 pesetas.

En este libro se abordan de modo sistemático los problemas y supuestos fundamentales de la metodología de la lengua. Por su riqueza de enfoques y los múltiples caminos que abre a la reflexión didáctica y al quehacer escolar constituye una decisiva aportación a la bibliografía de esta materia. Resultado y culminación de una larga dedicación vocacional, la *Introducción a la didáctica del idioma* prestará valiosos servicios a los profesionales de la enseñanza y a los estudiosos de una metodología fundamental entre todas.

LENGUA Y ENSEÑANZA PERSPECTIVAS

Precio del ejemplar: 65 pesetas.

El contenido del número extraordinario y monográfico de VIDA ESCOLAR dedicado a la enseñanza del idioma ha sido enriquecido con doce valiosos artículos originales de Dámaso Alonso, Emilio Alarcos Llorach, Joaquín Arce, Rosario López Báez, Emilio Lorenzo Criado, Adolfo Maillo, Arturo Medina, José Montero Alonso, Manuel Muñoz Cortés, J Ruiz Ontillera, Consuelo Sánchez Buchón y Agustín Serrano de Haro.

Un libro imprescindible para todo profesional de la enseñanza en cualquiera de sus grados.



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