

Vida escolar



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

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
Editorial.	
¿Ruina o crecimiento?	1
Metodología y organización.	
La ciencia y la comprensión del mundo contemporáneo, por <i>Antonio J. Onieva</i> ...	2
Horizonte.	
Idea de nuestra galaxia, por <i>Fray Juan Zarco de Gea, O. F. M.</i>	4
Guiones de trabajo escolar.	
Maternales y párvulos, por <i>Aurora Medina de la Fuente</i>	6
Religión, por el P. <i>José Estepa Llaurens</i>	8
Dibujo, por <i>Bernardo Fuentes Rodríguez</i>	10
Lengua española, por <i>J. N. H.</i>	11
Lengua española, por <i>J. I. M.</i>	13
Lengua española, por <i>V. G. L.</i>	15
Matemáticas, por <i>J. F. H.</i>	17
Matemáticas, por <i>A. A. L.</i>	20
Manualizaciones, por <i>M.^a Josefa Alcaraz Lledó</i>	23
Vilaros.	
De par en par	25
Noticario.	
Importante discurso del ministro de Educación Nacional en la Unesco	25
Cursillo sobre didáctica de la lengua en Guadalajara	29
Otros cursillos y noticias breves	30
LEGISLACION	
Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria convocando concurso para la provisión de Escuelas Piloto	30
Libros y revistas.	
Cuestiones de didáctica y organización escolar, por <i>A. J. O.</i>	31
Trabajos de la II Reunión de estudios sobre analfabetismo y educación fundamental, por <i>S. D. T.</i>	32
Cervantes, El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, por <i>J. I. M.</i>	32

Portada: J. Bernal.

Dibujos: Bernal, Sierra, Muñoz y Navarro.

Tirada: 71.000 ejemplares



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO IV

MADRID, enero 1961

NUM. 25

Depósito legal: M. 9.712-1958

¿RUINA O CRECIMIENTO?

Un análisis, siquiera sea somero y provisional, de las situación actual de la cultura no sólo debe tener en cuenta los peligros que la acechan procedentes de una tendencia pragmática, dispuesta a considerarla únicamente como herramienta al servicio de objetivos de inserción social. Si, con arreglo a una perspectiva, esta inserción supone un conjunto de procesos que han de regirse colectivamente para aclopar, *velis nolis*, los esfuerzos y las aspiraciones individuales a las conveniencias del grupo, mirada la misma realidad desde otro punto de vista la cultura se convierte sólo en expediente de una «preparación para la vida», en el sentido spenceriano, encaminada al triunfo de las apetencias personales.

Probablemente, los excesos particularistas a que dio origen este último enfoque han motivado las desviaciones y tumoraciones de un colectivismo delirante, que pone en riesgo las virtualidades y esencias de la persona. Pero ambas direcciones coinciden básicamente en una consideración puramente instrumental de la cultura, ya se la considere como una serie de «conocimientos y noticias» al servicio del individuo, ya como un laborioso proceso de adaptación a las realidades y exigencias de «lo social». En cualquier caso, estamos ante una peligrosa tecnificación del concepto de cultura, probablemente debida al primado de los valores utilitarios, que desembocan, tanto en el campo individual como en el dominio político social, en una patente y desatentada «moral del éxito», imperante aun en los sectores más insospechados.

Junto a este riesgo, cuya hondura ha puesto de relieve Karen Horney, advertimos la existencia de una serie de corrientes que van a poner a prueba la vitalidad interna de la cultura occidental ante el conjunto de hechos nuevos que plantea la actual situación histórica. Nos referimos, por una parte, al «encuentro» entre las concepciones del mundo de Oriente y Occidente, inevitable y cada día más evidente en el mundo de hoy, y, por otra, al despertar del «Continente negro», que está planteando ya en el orden político problemas de una gravedad extraordinaria.

Frente a un cosmos cultural que se creía único y definitivo —el nuestro—, el mundo asiático eleva su filosofía y su ética, tan distintas de las nuestras, como lo son el culto de la razón y el quietismo inmanentista de la identificación personal con el «alma del mundo». Por lo que se refiere al Africa, ignoramos aún si, aparte la indiferenciación entre Moral, Derecho y Religión, características del islamismo, puede aportar al entrecchoque mundial de las concepciones culturales algo más que las embriagueces de sus brujos ritmadas por rugidos de selva y golpes de *tam-tam*.

¿Cuál será la suerte del Occidente y de su cultura, tenida hasta hoy por la única verdadera, dentro de medio siglo, cuando el hervor nacionalista, atizado por la pasión del Poder en unos y por el deseo de proclamarse mayores de edad de otros, no sólo convierta en inválidos sufragios de minorías los votos de las naciones hasta ayer predominantes en los areópagos internacionales sino que, en virtud de la secuacidad que el saber y el amor parecen haber prometido hoy al poder, sean los panteísmos confusos, las llamadas telúricas y los trances oscuros quienes den la norma y señalen el diapasón a que han de obedecer la inmensa mayoría de los hombres? Quede temblando en el aire trémulo de una difícil actualidad este grave interrogante. Pensemos que, como dice un pasaje del Rig-Veda, viejo de miles de años, «hay muchas auroras que no han nacido todavía» y, de acuerdo con las palabras del Evangelio, mucho más cerca de nosotros, «el cielo y la tierra pasarán, pero Mis palabras no pasarán» y Sus palabras vienen envueltas siempre en una música alentadora que invita a la esperanza.

Aunque las apariencias actuales le proporcionen visos de verosimilitud, desechemos, pues, los trágicos vaticinios de Spengler, más sombríos aún que en *La decadencia de Occidente*, en ese libro, lleno de intuiciones amargas, que se titula *Años decisivos*, escrito en 1933, cuando Hitler estaba dispuesto a confirmar para Alemania la vigencia del «cesarismo», que el discutido escritor profetizó. Debemos, sin embargo, librarnos del error que consiste en pensar que nuestra confianza en la Providencia divina debe identificarse con la continuidad inmodificable de la cultura de

Occidente. Estamos seguros de que no se acerca ningún «fin del mundo», que justifique terrores análogos a los que surgieron en Europa pronto hará un milenio. Pero los aportes de todo orden originarios de culturas dormidas en el remanso de aislamientos multiseculares y de pueblos que entran en la vida internacional llenos del vigor y la inexperiencia de toda juventud, ensancharán indudablemente en un futuro no lejano las mentes de los hombres, que, entonces «crecidas», empezarán a considerar las civilizaciones de cada continente como embrionarias y recalitrantes «culturas provincianas».

Metodología y organización

LA CIENCIA Y LA COMPRESION DEL MUNDO CONTEMPORANEO

POR ANTONIO J. ONIEVA

Si el hombre de la época precientífica se veía anonadado por los fenómenos del Cosmos fácilmente se comprende que era por una razón científica. Ante un volcán no ponía el interrogante de su duda, sino la suprema realidad de un dios. En cambio, el hombre contemporáneo, que ha llegado con sus cálculos a lejanías insondables, no siente turbación ninguna, porque sabe que aun lo más inaccesible está regido por una ley que no tardará en descifrar. El hombre científico de hoy no es ningún Prometeo que pretenda osadamente arrebatarse el fuego del Olimpo; sabe, en cambio, que Dios le ha entregado el mundo para que lo dispute, es decir, para que desvele sus interrogantes.

La gran convulsión científica tuvo lugar a partir de Galileo, el hombre genial que sometió los fenómenos del Cosmos a medida y ley. Huyó de las consideraciones acientíficas para establecer que cualquiera de aquéllos sólo sería conocido y suficientemente explicado cuando se sometiera a la pura realidad matemática. A partir de entonces se crea la ciencia moderna en el ámbito de la Física. ¿Qué es comprender un problema? Es de-terminarlo (rodearlo de diosencillos *Términus*), acotarlo, limitarlo y captarlo en su específica individualidad. Y luego unificarlo con todos los demás de semejante estirpe. Situar frente a los fenómenos (pluralidad) el principio explicativo (unidad) es el paradigma de la ciencia, ya previsto por Tales de Mileto. Este dijo: "Todas las cosas son agua". Hoy decimos: "Todas las cosas son energía". El fundamento lógico es el mismo: frente a la pluralidad la unidad.

Pasan los siglos y se produce una nueva convulsión científica. Ahora la provoca un maestro de escuela: Dalton. Sobre la base de que en cualquier parte de materia, por ínfima que sea, subsisten dos electricidades contrapuestas (+ y -),

llega a la conclusión de que el átomo no es simple ni indiviso, sino de que contiene dos soportes materiales de las dos clases de electricidades. Y la palabra *atomos*, no división, es insertible, aunque se la conserve por razones históricas y no científicas. Y, sobre ese supuesto, los Rutherford, Bohr, etc., harán sus modelos atómicos más o menos complicados.

Pero no basta: los potentes ecuatoriales de hoy miden, con el auxilio del cálculo, las distancias que nos separan de las lejanísimas galaxias con la unidad del "año-luz", y mediante el espectroscopio obtienen su composición química. Y Einstein lanza su hipótesis de la relatividad general en un complejo espacio-tiempo, o sea, en un espacio de cuatro dimensiones.

No obstante, repetimos, el hombre científico no se siente abrumado por el volumen y calidad de los nuevos problemas, que poco a poco va dominando. Pero ¿y el hombre corriente, el de cultura media, aquel con el cual ordinariamente vivimos?

Vivimos y nos movemos en un mundo de proporciones medias en que todo está claro y a la vista. La materia es continua, la superficie de un estanque tranquilo es perfectamente tersa, los tres ángulos de un triángulo miden 180 grados, la luz es específicamente luz, una cosa es la materia y otra la energía, etc. Todo esto lo admitimos y nos parece cierto. Pero, apenas nos trasladamos del mundo de las proporciones medias al de las proporciones extremas, aquellas supuestas certezas se vienen abajo, o sea, la materia es discontinua, la superficie del estanque no es tersa, sino que está en permanente hervor; los tres ángulos de un triángulo jamás pueden valer 180 grados, la luz no es sino una manifestación de la electricidad, la materia y la energía son una sola y misma cosa... Es más: ya no existe lo grande y lo pequeño, porque ya la proporción

media, que es el hombre mismo, no sirve como escala de medida. El mundo del átomo es tan complicado como el mundo del Universo, es decir, que o los dos son Universos o los dos átomos.

La revolución que al mundo de la Física trajo la ley cuántica de Max Planck sigue derivando insospechadas consecuencias. La energía se manifiesta por *cuántos* discontinuos, lo que quiere decir que no es un chorro continuo, sino que tiene naturaleza granular de valores 1, 2, 3, 4, etc., pero no de valores intermedios, porque entonces llegaríamos al infinito pequeño, que por naturaleza no tiene límites. Esta hipótesis fue una revelación para Einstein, quien llegó a determinar el *fotón* o unidad cuántica de luz, con lo que, aunque con distinto giro, vino a dar la razón a la hipótesis corpuscular de Newton, rechazada por Huygens y Young. Y que no fue determinación falsa lo prueba el descubrimiento subsiguiente de la célula fotoeléctrica.

A un hombre que no sabe salir conceptualmente del mundo de las proporciones medias le será difícil comprender que su cabeza no esté materialmente unida a su cuello. Y, sin embargo, la realidad de la materia discontinua niega esa unión. Un hilo de suficiente delgadez podría atravesar nuestro cuello sin enterarnos. Pero ese hilo existe. Las ondas hertzianas, de naturaleza granular, nos lo están atravesando continuamente sin que de ello nos demos cuenta.

Pero el gran problema actual es el de la identificación de la materia y la energía. Sabemos que la materia se desintegra en energía, y que, a medida que ésta se crea, aquélla desaparece. Entonces ¿la materia es la energía condensada? ¿O la energía es la materia disgregada? ¿Aquellos ley de la conservación de la materia y la de la energía habrá de darse por no válida? ¿Habrá que superarla diciendo que la suma de la materia y la energía es constante?

Para Rutherford y Bohr la materia no existe. No hay sino energía eléctrica. En el átomo no hay sino un núcleo formado de cargas positivas de electricidad y de una corteza formada por núcleos de cargas negativas. No importa que Schrödinger diga que la masa electrónica no es sino un campo electromagnético en el que se condensan paquetes de energía, que equivaldrían, *grosso modo*, a los supuestos electrones. El verdadero problema lo planteó el príncipe De Broglie al exponer su hipótesis del corpúsculo-onda, con lo que se concilian los supuestos de Newton y de Huygens. Para este físico francés hay en el electrón un substrato material, un corpúsculo, que camina conducido por una carga eléctrica, una onda; lo que demuestra con un aparato matemático que no es de este artículo, de mera divulgación.

¿Se trata de una mera conciliación ecléctica, un modo de dar la razón a todos? Esto no lo admite el científico de solución unilateral: o es corpúsculo o es onda. Sobre la onda del estan-

que flota el corcho, que es conducido transversalmente mientras la onda corre longitudinalmente. Pero esto es quedarse en el mundo de las proporciones medias y no en el de las extremas, donde todo es distinto.

El átomo es complejísimo. El modelo atómico de Rutherford ha quedado anticuado. Ahora en el núcleo no hay sólo protones positivos, sino también negativos, y neutrones y positrones..., todo lo que va revelando el espectroscopio con técnicas cada vez más afinadas. Y si a esto se une, además, la posibilidad de los substratos materiales o corpusculares, entonces la complicación aumenta y la captación de la verdad se hace casi imposible.

Pero había de venir el final, en el cual estamos: la ley de indeterminación de Heisenberg. Este físico alemán, apoyándose en la "teoría de las matrices" de Cayley, fundamentó su nueva teoría de la mecánica de los "cuanta". Cayley sustituyó los números por conjuntos, a los que llamó "matrices", que procuró asimilarlas a los números ordinarios, pero se encontró con que en ellas fracasaba la teoría de la multiplicación conmutativa, o sea que el producto de la matriz A por la matriz B no daba el mismo resultado que el de la matriz B por la matriz A. Y éste fue el rayo de luz que iluminó a Heisenberg. O sea, no es posible medir *simultáneamente* dos variables. Dice el físico de Leipzig: es posible conocer la posición de un electrón en la corteza atómica, pero no su velocidad, y es posible conocer la velocidad, pero no su posición. Una cosa o la otra, pero no las dos a la vez.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando, por un cambio de frecuencia, se derrumba un electrón en otra órbita inferior o en el núcleo? Que cambia la naturaleza del átomo, o sea, de la materia. ¿A qué ley obedece esa caída, que es una transmutación? No se sabe. Entonces lo que se ha llamado *ondulación mecánica* no es nada concreto; no es sino una ley de probabilidad y no de causalidad. Nos hemos sumergido, pues, en la física estadística: en tales circunstancias es *probable* que tal electrón, al perder velocidad (léase frecuencia), salga de su órbita; en tales otras, no.

Entonces, ¿se desvanece toda la Física, fundamentada en la ley de la causalidad? No es de creer. El calor (efecto) nos delata la combustión (causa). Pero en el mundo de los extremos parece cierta la ley de probabilidad.

Con todo, aun dentro de la probabilidad hay una cierta ley de exactitud. Si arrojamos sobre la mesa un dado de seis caras lo mismo puede salir un número que otro. La probabilidad de que salga está en la proporción de 1 a 6. De modo que en seis tiradas puede salir, por ejemplo, un solo 3. Tal vez no salga ni en diez tiradas. Pero en unos millones de tiradas el 3 habrá salido, poco más o menos, tantas veces como el 5 o el 4. De modo que en una ley estadística que trabaje

sobre grandes números la ley de probabilidad se aproxima a una ley de exactitud. Y esto es lo que seguramente ocurre en los millones de fenómenos que diariamente tienen lugar en la materia.

En resumen, la comprensión del mundo contemporáneo respecto de la ciencia física, que es la que en este temario interesa, se hace sobre enormes cálculos matemáticos, dando la razón a Galileo de que un fenómeno sólo es comprendido cuando ha sido medido. Decía él que veía el Universo escrito en forma matemática. Lo mismo podría decirse del mundo de lo pequeño. La microfísica se ha convertido en matemática, y la intuición es la forma primera de captarlo; luego la experiencia confirma o invalida la realidad intuida.

Todo lo dicho ¿puede tener trasunto inmedia-

to a la escuela? No. Pero conviene que el Maestro lo conozca y sepa los límites en que hoy se mueve el mundo de la Física, porque cuando se sabe lo más se acierta mejor en lo menos. Y como la ciencia avanza y la escuela, entretanto, no puede ni debe permanecer estancada, ciertas insinuaciones, ciertas alusiones, las de más fácil comprensión, pueden ser deslizadas por el Maestro, siquiera para asomar a sus discípulos al mundo nuevo que se va fraguando, en el cual el vivir "alerta" será una de las más esenciales consideraciones.

"Alerta", sí; porque el hombre contemporáneo, a fuerza de progreso científico, se está fabricando su propia jaula de la que no podrá evadirse, como no sea después de una meditación profunda que impida la gran conflagración que amenaza con producirse.

Horizonte

IDEA DE NUESTRA GALAXIA

Por FRAY JUAN ZARCO DE GEA, O. F. M.

Uno de los objetos que más llama la atención del observador al contemplar el cielo es, a no dudarlo, esa faja irregular de nubes de estrellas, llamada *Vía Láctea* o *Camino de Santiago*, y modernamente *Galaxia*, que cruza enteramente la esfera celeste. Teniendo en cuenta que la *Vía Láctea*, en su línea media, sigue un círculo máximo de la esfera celeste, se saca la conclusión de que nuestro sistema solar se halla situado sensiblemente en el plano de la misma. La distancia del centro de la periferia de esa inmensa faja estelar se calcula en unos ciento cincuenta mil años de luz.

Examinada con el telescopio la *Vía Láctea* se advierte, desde luego, que esas aparentes nubes forman en sí mismas inmensos grupos estelares, en los que las estrellas pueden contarse por centenares de miles y hasta por millones; a veces estas nubes se presentan dispersas o desgajadas, como sucede principalmente hacia la constelación del Sagitario.

La *Vía Láctea*, en su porción media, forma un círculo máximo, que define el plano fundamental del sistema de coordenadas galácticas, el más apropiado para el estudio del Universo estelar, que son longitud y latitud galácticas; el polo Norte de este círculo galáctico se halla en la constelación de la Cabellera de Berenice. La *Vía Láctea* es atravesada, a veces, por unos a manera de surcos negros de trazado irregular y sin estrellas; las regiones más definidas de estos sur-

cos se llaman "sacos de carbón", los más notables de los cuales son el de la Cruz del Sur y el de la constelación del Cisne, producidos, a lo que se cree, por masas de gases o de polvo interpuestos entre la *Vía Láctea* y nosotros.

Considerada en su conjunto la *Vía Láctea* con los demás astros relacionados con ella, se saca la conclusión de que el "Universo galáctico" es una inmensa agrupación sideral de forma lenticular, pero probablemente condensada hacia la periferia, que le da un aspecto anular. Con todo, no pocos astrónomos suponen que ese cinturón de nebulosas laterales son, en realidad, las ramas de una nebulosa espiral que nosotros vemos de canto; en otros términos, según esta concepción, la *Vía Láctea* sería una de tantas nebulosas espirales.

Tratando de la *Vía Láctea* no pueden omitirse las famosas "Nubes de Magallanes", situadas no lejos del polo Sur, y que, según todas las apariencias, forman un universo propio en el inmenso organismo de la *Vía Láctea*. Dos son estas nubes: la Gran Nube de Magallanes, en la constelación del Dorado, y la Pequeña Nube de Magallanes, en la constelación del Tucán. Los astros que en su seno figuran pertenecen a casi todos los modelos de condensaciones cósmicas como estrellas variables, nebulosas resolubles e irresolubles en número de 278, nebulosas globulares y nebulosas oscuras, todo ello en revuelto informe sin señal alguna de simetría.

La Gran Nube de Magallanes dista de nosotros, según los últimos cálculos, unos ochenta y seis mil años de luz, su diámetro lineal es de once mil años de luz y su velocidad de alejamiento de nosotros, a través de los espacios, es de 275 kilómetros por segundo. El número de estrellas que la forman es enorme, pues asciende a muchísimos millones; entre ellas sobresale la "S" del Dorado, de novena magnitud, que es 150.000 veces más brillante que el Sol y tan grande que su diámetro iguala al de la órbita terrestre (300 millones de kilómetros); además, en esta nube se halla la nebulosa irregular o difusa, llamada 30 del Dorado, de dimensiones fabulosas y de gran brillo intrínseco, como que la de Orión, con ser tan grande, resultaría a su lado un pigmeo, y, trasladada a la distancia de esta última (cuatrocientos años de luz), produciría un resplandor capaz de proyectar sombras en la Tierra, como la Luna.

La Pequeña Nube de Magallanes dista de nosotros noventa y cinco mil años de luz, posee un diámetro de seis mil quinientos años de luz y se aleja de nosotros a razón de 170 kilómetros por segundo. El número de estrellas que la forman se calcula en unos 100 millones, entre las que figuran 55.000 supergigantes y 500.000 gigantes, muchas de las cuales son 15.000 veces más brillantes que nuestro Sol.

En cuanto el telescopio puso de manifiesto que esta nube brillante que ciñe el cielo de parte a parte no era una nebulosa propiamente tal, sino un conglomerado de millones de estrellas y nebulosas en número infinitamente superior a las que se divisan en las demás direcciones del espacio, quedó patentizado que los astros no están uniformemente distribuidos en un volumen esférico, sino que se hallan acumulados en una zona cuyo espesor es mucho más pequeño que su diámetro; algo así como una especie de lente gigante.

A medida que se han ido conociendo mejor los diversos tipos de estrellas y nebulosas gaseosas se ha podido notar que de esta condensación hacia el plano de la Vía Láctea participaban todos los cuerpos celestes, tanto las estrellas nuevas como las variables; lo mismo las de tipos espectrales raros O y Wolf-Rayet como las de los tipos tan frecuentes A y K; las estrellas dobles y los binarios espectroscópicos, las nebulosas amorfas y las globulares. Pero esta convicción de que formaban un conjunto recibió una confirmación espléndida por las mediciones de distancia de las estrellas.

Al irnos alejando de nuestra Tierra las encontramos numerosísimas en todas direcciones, en cantidad aproximadamente igual, hasta que llega a un punto en que la cifra se reduce casi de repente a menos de una centésima parte de su valor anterior, sin que sea posible volver a encontrar astros en cantidad hasta distancias muchísimo mayores, y entonces no distribuidos por

igual, sino constituyendo grupos particulares. Se vio, además, que esta disminución no se producía en todas direcciones a la misma distancia, sino que en el plano de la Vía Láctea tardaba varias veces más en presentarse que en la dirección perpendicular al mismo.

Quedaba con ello confirmada la forma lenticular de nuestro sistema estelar. Como sus límites quedaban marcados por la antigua Vía Láctea, se le dio este nombre, o su equivalente griego de Galaxia, y, después, por analogía, se ha llamado galaxias a todos los otros sistemas estelares independientes del nuestro: son las nebulosas llamadas también extragalácticas, por estar fuera de nuestra galaxia.

El hecho de que la Vía Láctea se nos presenta casi como un círculo máximo nos sugiere en seguida la idea de que nuestro Sol, y nosotros con él, nos hallamos cerca del plano central de la galaxia; de otra manera, la Vía Láctea se ofrecería a nuestras miradas como un círculo desplazado hacia un lado de la esfera celeste, y no abrazándola sensiblemente por la mitad. Además, como en dirección a la constelación del Sagitario descubre el telescopio nubes de estrellas y aglomeraciones de materia cósmica en cantidad mucho mayor que en la dirección opuesta, es lógico suponer que no nos hallamos exactamente en el centro de la Vía Láctea, sino desplazados hacia un borde, aunque no demasiado, y que el centro del sistema cae en la dirección en que la densidad estelar es mayor, o sea, hacia la constelación del Sagitario antes dicha. Asimismo, que quedamos ligeramente desplazados hacia el norte del plano fundamental del sistema, lo prueba el que hay una pequeña preponderancia de estrellas brillantes proyectadas en el hemisferio Sur, con un exceso de un 13 por 100.

Dada la naturaleza de los movimientos que observamos en los cuerpos celestes, era lógico suponer que todo el conjunto de la galaxia debía estar animado de un movimiento de rotación sobre sí mismo. En primer lugar, una marcada bifurcación de la Vía Láctea en la región de la constelación del Cisne y la gran cantidad de nebulosas amorfas oscuras proyectadas a lo largo de la misma sugieren la idea de una organización en forma de torbellino, con abundancia de materia absorbente en el plano fundamental de las espiras. Esta idea la confirma la presencia de este subgrupo local del Sol, con movimientos propios dentro de los del conjunto, el cual probablemente no será el único, y más aún la analogía con las otras nebulosas extragalácticas descubiertas. Muchas de ellas ofrecen claramente la forma espiral, que exige forzosamente una rotación y, además, el espectroscopio nos la revela de hecho en las que se nos presentan de canto. Ya en 1918 había llamado la atención Benjamín Boss sobre el hecho de que todas las estrellas conocidas, de velocidad espacial superior a 63 kilómetros por segundo, se dirigen hacia

una misma región del cielo. Confirmado este hecho por nuevos descubrimientos, se hicieron varias hipótesis para dar razón a él; pero ninguna lograba explicarlo satisfactoriamente, hasta que el joven astrónomo sueco Lindblad lo atribuyó a un efecto de rotación de todo el sistema, rotación de la que también participamos nosotros, a una velocidad de unos 300 kilómetros por segundo.

Las estrellas dotadas de grandes velocidades radiales de alejamiento son simplemente estrellas rezagadas que dejamos atrás en nuestra marcha; de aquí que no estén distribuidas por igual por todas las regiones del cielo, sino que se acumulan todas a nuestras espaldas, hacia la región de que nos alejamos. Esta idea de Lindblad halló poco después una magnífica confirmación experimental gracias a otro astrónomo sueco, Oort. Pensó éste que, así como los planetas más próximos al Sol son los que giran más de prisa a su alrededor, así también, si realmente toda la Vía Láctea rueda en torno de una condensación central de materia cósmica, las estrellas más próximas al centro deben moverse más de prisa que las otras.

Supongamos tres filas de estrellas que giren

con velocidades que crecen cuanto más cerca están del centro, y supongamos el Sol en la fila de en medio. Las velocidades relativas de todas las estrellas no cambiarán si suponemos aplicada a todas ellas una velocidad igual y contraria a la de las estrellas de la segunda fila. Entonces nos parecerá que todas las de esta fila quedan paradas, que las de la fila anterior siguen avanzando, aunque con mayor lentitud que antes, y que las de la fila exterior vuelven atrás. ¿Qué pasará si medimos las velocidades radiales por el método espectroscópico? Pues que, mirando a nuestro alrededor, tendremos que encontrar cuatro direcciones en cruz, en las que la velocidad radial ha de ser nula, a saber: dos correspondientes a las estrellas que nos preceden y nos siguen en la fila segunda, y otras dos relativas a las estrellas de las filas anterior y exterior, cuyo movimiento es perpendicular a nuestro rayo visual. En cambio, en las cuatro direcciones intermedias las velocidades radiales presentan un máximo.

Cálculos muy ingeniosos han llevado a Seares a la conclusión de que, vista desde la nebulosa de Andrómeda, nuestra galaxia se ha de ver unas cien veces menos brillante de lo que nosotros vemos dicha nebulosa.

Guiones de trabajo escolar

Maternales y párvulos

Por AURORA MEDINA
Inspectora de Enseñanza Primaria

¿LIBERTAD O DISCIPLINA? ORDEN

Se plantea un arduo problema a la educadora de párvulos cuando quiere conjugar las tendencias modernas en la educación preescolar sobre el respeto a la espontaneidad infantil y la necesaria disciplina de una clase que cuenta con 40 niños como término medio.

Por un lado el niño procede generalmente de un medio familiar, rico en adherencias afectivas, sobre todo en torno a la madre, cuyo desprendimiento a la hora de quedarse en la escuela aparece más patente, aunque haya iniciado en la casa una vida y unos signos de independencia materna.

Por otro, el sistema de vida que ahora le obliga es más serio y coarta su libre juego y utilización de sus propios juguetes. El hecho mismo de los amigos, los compañeros de clase, que se le imponen, son contrastes fuertes con su vida de hogar libre y voluntariosa.

Sin embargo, su inclinación de sociabilidad, la adhesión al grupo, la afirmación de su individualización, de su personalidad, reclama el contraste con la personalidad de los

otros muchachos, que, como él, va a constituir el grupo.

Pero no todos los niños tienen la misma capacidad adecuada ni la misma facilidad para desprenderse de las trabas familiares, maternas sobre todo. "El grado de desprendimiento—comenta Gesell cuando habla del niño de tres a cuatro años—depende de la madurez psicomotriz del individuo" (1), pero en todo caso siempre la adecuación al medio escolar ofrece resistencias que hay que ir haciendo suaves en el período de adaptación.

El orden como aliado.

La nueva disciplina escolar presenta dos facetas interesantes frente al niño: el encasillado a que obliga, que le repele por ser tan distinto de lo que ha vivido, y el atractivo de la novedad, la satisfacción de hallar una actividad reglamentada en cada momento, previendo la saturación de un determinado juego y habiendo pensado de

(1) GSELL: *El niño de uno a cinco años*. Paidós, pág. 302.

antemano lo que tiene que hacer, adelantándose a la pregunta: "¿Qué hago ahora?", y el contacto social asiduo con sus nuevos camaradas de juego, mayores o más pequeños, que satisfacen sus anhelos de solidaridad y de imitación.

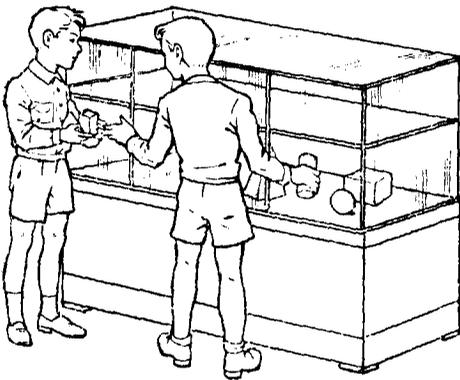
Pero este orden, para que logre eficacia educativa, debe estar establecido como ley fija, desglosada en cierta medida de las personas, como algo estatuido e inflexible, como norma y luz.

Se proyecta en las líneas generales de actividad mientras deja los márgenes de tiempo precisos a la espontaneidad infantil en la elección de juego o en el modo de enfocar tal o cual actividad.

En este sentido pueden considerarse diversos capítulos de la actividad escolar donde la disciplina y el orden exigen una cantidad de dominio y actos inhibitorios al pequeño escolar, para quedar insertado dentro del juego general que supone para él una clase de párvulos, que le resultarán verdadero ejercicio de su voluntad incipiente.

Orden en la distribución del tiempo.

Un horario bien pensado y meditado, conforme con las necesidades físicas y psicológicas del niño, de acuerdo con sus exigencias higiénico-sanitarias y en armonía con los



postulados didácticos a tal edad, nos da hecho el trabajo en gran medida y ahorra las energías que supone estar en cada momento pensando el trabajo del siguiente; supone discurrir para siempre y vivir en la paz de algo que marcha por sí solo, liberando el espíritu para otras tareas más arduas.

Supone la entrada a horas fijas,

- la sucesión de actividades con un ritmo prefijado,
- los recreos previstos en un tiempo determinado,
- la eliminación y uso de los servicios higiénicos reglamentada. Sabido es lo sencillo que resulta adquirir el hábito de eliminar a una hora fija.

Lugar de los juegos educativos.

Muchas maestras se resisten a que los pequeños usen de los juegos educativos porque les lleva mucho tiempo la distribución y recogida de los mismos, o el arreglo y decoro del sitio donde jugaron los pequeños o lo que ellos mismos se mancharon.

Hemos convenido en otros artículos cómo el niño, cuando tiene libertad de acción y material adecuado, se dirige espontáneamente a aquellos juegos que están de acuerdo con su momento de madurez psicomotora.

Así en una escuela bien organizada, donde hay arena y agua, cuarto de muñecas y carpintería, modelado y dibujo y recortado, veremos polarizarse espontáneamente a los niños a aquellas actividades que son adecuadas a su madurez.

Los pequeños, a la arena y al agua; los medianos, a las muñecas y caballos; los mayores, a los juegos de realización...

Pero, aun dentro de los juegos educativos de observación y atención más propiamente escolares, hay que establecer una graduación y un orden, y situarlos en los armarios siempre en el mismo lugar, dispuestos para que el niño pueda cogerlos y volverlos a dejar en el mismo sitio. Su juego no ha terminado—hay que preverlo—hasta que no se halle recogido como estaba antes de tomarlo y colocado donde le corresponda, actividad interesantísima, muchas veces más que el juego mismo, y altamente educativa.

Carpetas individuales.

Como complemento de este orden, y para los niños que están en la fase productiva, conviene ir preparando una carpeta individual, especie de archivo donde él mismo guarde sus trabajos.

En algún sitio he visto unas vitrinas modernas, cuya parte superior, completamente de cristal, contiene, en plan de exposición-modelo, las realizaciones acertadas de los pequeños, y en la inferior hay tantos cajoncitos como niños, pintados en distintos colores, donde cada uno guarda sus trabajos.

Pero no es preciso llegar a esta perfección para obtener buenos resultados, basta con el sistema de carpetas individuales. Allí se halla la historia clínico-pedagógica de nuestro niño, y es para él un constante estímulo al comparar sus trabajos anteriores con los de ahora. Es el permanente testimonio de ascensión de su curva.

Y por supuesto, a ellas ha de tener libre acceso el niño para colocar allí sus propios trabajos. La distinción, si aún no sabe leer, puede hacerla por el color o por una pequeña y artística señal que cada uno tenga.

Material de trabajo.

Otro problema integrado en el orden es el de los útiles de trabajo. ¿Individuales? ¿Colectivos? ¿Llevados a casa? ¿Dejarlos en la clase? He aquí una serie de interrogantes que afectan a la disciplina.

El niño que va a clase con su cartera, deliciosa arca de



Noé, mundo espléndido de pequeñas cosas, obedece a una razón psicológica estimable, es la afirmación de su avidez por el mundo exterior, defensa de posesión aprehensiva, motora, lingüística y clasificadora, pero ¿no será mejor que, independientemente de ese mundillo, arsenal de riquezas infantiles, proporcione la escuela todos los elementos de trabajo?

Respondo a la objeción sobre lo económico: cualquier madre gasta más en proporcionar a su hijo lápices que si encargara a la escuela de suministrárselos.

No quiero omitir que el hecho de que un niño de cuatro años se lleve los útiles de la clase, personales o no, a casa es perfectamente natural y no motivo de castigo ni de juicios temerarios sobre la moralidad del niño o la familia, así como lo es que a los tres años quiera llevar los juguetes de la casa a la escuela.

Religión

Por JOSE MANUEL ESTEPA LLAURENS,

Profesor de Pedagogía Catequética en el Seminario Hispanoamericano y Director de la Escuela Diocesana de Catequistas de Madrid.

COMO EL CRISTIANO RESPONDE A DIOS CON LA ORACION

I. ORIENTACIONES FUNDAMENTALES SOBRE LA ORACIÓN EN LA ENSEÑANZA CATEQUÉTICA:

Como ya se indicaba en el último número de VIDA ESCOLAR, la oración puede ser presentada en la instrucción catequética como uno de los modos de responder el cristiano al amor de Dios sobre el hombre.

Antes de proponer algunos temas para desarrollar en lecciones directamente con los niños es necesario que intentemos reflexionar sobre el hecho mismo de la oración y la pedagogía de su enseñanza. A esto vamos a dedicar el presente artículo, reservando la parte de aplicación en temas y lecciones para el próximo número.

A) *¿Qué es orar?*—El Catecismo Nacional dice que "es hablar con Dios, nuestro Padre celestial, para alabarle, darle gracias y pedirle toda clase de bienes". Sea cual sea la definición que adoptemos de la oración cristiana, siempre se encuentran en ella unos elementos indispensables:

a) *La presencia de Dios.*—Darse cuenta de que se está enfrente de Alguien, ante una Persona viviente. Recitar fórmulas verbales sin tener en cuenta la Presencia invisible de Dios no es orar. La oración es una conversación que puede mantenerse sin palabras, pero que nunca puede prescindir de la mirada interior a la Presencia invisible de Dios.

b) *Actitud digna, de parte del hombre, de Dios presente.*—La oración va acompañada, de manera espontánea, de gestos y actitudes corporales que manifiestan reverencia, amor y abandono confiado en Dios por parte del hombre.

c) *Colaboración activa y consciente con el plan de Dios.*—El cristiano, con su oración, busca el colaborar con todas sus fuerzas en el plan que Dios Creador y Salvador tiene acerca de nuestras vidas y de la marcha del mundo.

d) *Por mediación de Jesucristo.*—Nuestra vida abre paso a la voluntad de Dios en la medida en que todo lo nuestro pase por Jesucristo Mediador.

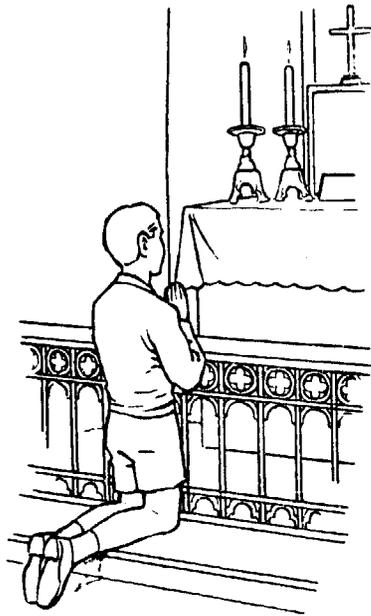
B) *¿Saben rezar los niños de nuestras escuelas?*—¿Cuántas veces la oración de nuestros niños se reduce a rezar un gesto que se les ha mandado, en que falta totalmente el sentido de la presencia divina y hasta la actitud decorosa digna de Dios presente! A veces el rezo parece algo enojoso y pesado. A menudo la oración con que comienzan las clases da la impresión de un recitado mecánico de palabras que los niños repiten sin pensar, ni intentarlo siquiera, en el significado y contenido de lo que dicen. No se dan cuenta de que están hablando a Alguien que les escucha y que es nuestro Dios y Señor. No se atreverían a hablar así a un Maestro o Profesor. Son como oraciones "sin Dios". Sin embargo,

C) *Para saber orar es necesario un aprendizaje.*—Todos estamos de acuerdo en la excepcional importancia de la oración en la vida del cristiano: la "respiración del alma". El niño, al crecer, sabe utilizar sus pulmones y respirar por puro instinto natural. No ocurre así con la oración. Un chico ha podido aprender todas las oraciones y todo el Catecismo, y recitar aquellas fórmulas durante años enteros en la escuela, y no saber orar. Hay que distinguir entre enseñar las oraciones y enseñar a orar.

Desgraciadamente, padres de familia y educadores dedican, algunas veces, todo o casi todo el tiempo a "enseñar las oraciones" y no a la educación del espíritu de oración.

D) *Condiciones principales para la formación del es-*

píritu de oración.—a) *Que lo que se diga sea dicho sinceramente.*—El niño hasta los ocho años, más o menos, reza y repite lo que rezan las personas que le rodean y como ellos lo hagan. Hacia esa edad comienza a medir y juzgar silenciosamente sus palabras, queriendo que lo que dice con sus labios esté de acuerdo con su sentimiento



interior. Un peligro entonces es que se le oblique a decir oraciones cuyas palabras y contenido no correspondan a sus sentimientos reales. El caer en este peligro es fácil si el educador no tiene cuidado de preparar espiritualmente al niño, antes de usar oraciones que suponen en el que las diga una actitud subjetiva determinada. Lo hemos comprobado esto con niños de nueve a once años, a quienes se preparaba para un empleo sincero del acto de contrición ("... y porque os amo sobre todas las cosas me pesa de todo corazón...").

Ayuda a evitar este inconveniente el recurrir con frecuencia a las oraciones de la Liturgia, es decir, a fórmulas de oración en que predomina lo objetivo y que por su sobriedad y equilibrio se elevan por encima de las situaciones demasiado subjetivas, adaptándose, sin embargo, maravillosamente a las circunstancias particulares de cada uno. Son oraciones que tienen un valor enorme, independientemente de lo que sienta o no sienta aquel que las dice. Además, son fórmulas de oración que el muchacho o el adulto que ayer era niño podrá seguir usando sin que le resulte pueril o sentimental.

Desde luego, no sólo ya con los pequeños, sino también con los niños mayores, la mejor manera de formar para la sinceridad en la oración es la sinceridad de nuestra oración. El niño camina a la sinceridad de su diálogo con Dios, incluso con palabras que no entiende del todo, a través de la sinceridad personal del educador para con Dios.

b) *Se trata de la calidad y no de la cantidad de oración.*—Jesucristo nos dice que pidamos y pidamos sin cesar, pero no se trata de una repetición cuantitativa de las palabras, sino de un ahondamiento en nuestra confianza en Dios, puesto que el mismo Jesús dice: "Y orando, no

seáis habladores, como los gentiles, que piensan ser escuchados por su mucho hablar. No os asemejéis, pues, a ellos, porque nuestro Padre conoce las cosas de que tenéis necesidad antes que se las pidáis" (Mateo, cap. 6, 7-8).

Hay que insistir a los niños en que *es necesario orar a menudo y mucho, pero evitando siempre la deformación que puede nacer en el niño por una visión cuantitativa*. Que el niño se dé cuenta de que lo más importante es lo que haya en su corazón cuando habla a Dios.

c) *Educación para la oración de admiración y de acción de gracias*.—Ordinariamente estos dos sentimientos no se pueden separar en la oración del niño, pero quizá ya desde los ocho años puede predominar el sentido de la acción de gracias. Desde muy pequeños se les intenta educar en la vida familiar para que muestren gratitud a las personas que les sirven o que tienen atenciones de amor con ellos. Hay que suscitar y educar este mismo sentimiento de agradecimiento del niño a Dios. Si se tiene cuidado de que la oración de acción de gracias no sea meramente egocéntrica, sino también de acción de gracias universal, para que el niño no se crea el punto de convergencia de todas las gracias y beneficios de Dios, este tipo de oración de acción de gracias puede ser el mejor medio para no caer en una deformación muy frecuente: la oración absolutamente utilitaria.

Si hemos formado al niño presentándole a Dios como Alguien que soluciona todas las dificultades y responde a nuestros deseos y nos da cosas buenas y agradables, hemos preparado un adulto que se volverá contra el Dios que no "coopera a sus planes" ni responde a sus deseos. Se rebelará contra un Dios que no acepta ser medio del hombre y quiere ser fin.

No obstante, el pretender prescindir de la oración de petición es imposible. Es también un error, y grave, querer educar al niño prescindiendo de la oración interesada y utilitaria en su diálogo con Dios. Es un movimiento natural del hombre, y sobre todo del niño, tan necesitado de ayuda para su crecimiento. Lo que es necesario es orientar y ennoblecer esa tendencia natural del niño, metiéndola en el espíritu de una educación vital profundamente centrada en Dios.

d) *Despertar en el niño una actitud de atención a Dios*.—Es imposible que haya oración sin esta atención sería del chico a lo que va a hacer. Esto supone:

1) *El silencio interior*.—Es la atención del corazón que se dirige a Dios. Y en medio del ruido la atención es imposible. El ruido no es solamente exterior, sino también interior. Hay un ruido interior que ocupa la atención del niño hasta no permitirle orar. Para que haya silencio interior es necesario que el recogimiento sea posible en la sala de clase o en el hogar familiar donde pretendamos educar al niño para la oración. Esta exigencia de recogimiento supone un clima de disciplina y educación para el dominio de sí mismo que ha tenido que hacerse al mismo tiempo que se va educando al niño en sus modales y en el control de sus reacciones más instintivas. Conviene tener en cuenta, asimismo, que, aunque los niños hayan sido bien educados en esta disciplina interior del control de su propia impulsividad, resultaría siempre anormal el pretender pasarles, sin transición, de una actividad muy exterior al acto de oración. Por un lado, es necesario que la circunstancia permita el recogimiento y el silencio interior, y, por otra parte, el que se proporcione al niño la ocasión de una cierta transición reposada antes de entrar en oración, a fin de que pueda concentrarse y prepararse para el encuentro con Dios.

2) *La reverente actitud corporal*.—Es una necesaria manifestación exterior de nuestra fe en la presencia de Dios en la oración. Hay una moderación en la voz y en los gestos exigida por el diálogo con Dios. El educador tiene que educar al niño para, cuando ora de pie, saberse mantener derecho y atento; saber andar reposadamente en el templo; saber hacer señales de cruz despacio y con exactitud, juntar las manos, bajar los ojos, inclinarse, ponerse de rodillas; saber esperar en silencio el comienzo de la oración colectiva.

Aquí, como cuando se trata de las fórmulas de oración, también la Liturgia es maestra que nos enseña la reverencia en el trato con Dios, plegando los movimientos y gestos del hombre a una actitud interior-exterior de respeto al Altísimo.

En cualquier caso, no olvidemos que la actitud corporal de respeto a Dios tiene que estar siempre al servicio de la reverencia interior y, por tanto, no convirtamos tampoco lo que debe ser medio de ayuda y expresión de actitud espiritual en algo que se busque por sí mismo, convirtiendo la preparación del niño a la oración en el aprendizaje de un ceremonial protocolario o de unos gestos de etiqueta para asistir a un acto social.

e) *Emplear fórmulas de oración verdaderamente religiosas*.—Es decir, que manifiesten nuestro sentido de la grandeza divina. Es un error pensar que el niño, por ser pequeño, tiene necesidad de que todo se le exprese en "diminutivos" o con palabras "dulces y tiernas". El niño, especialmente el más pequeño, utilizará lo que le demos, pero una expresión que le empuje siempre hacia su primera infancia no responderá al deseo que él tiene de crecer y de hacerse mayor. A veces, en nuestra manera de rezar con los pequeños, ponemos en sus labios expresiones de una puerilidad y un sentimentalismo que tienden a disminuir el necesario sentido de grandeza y de reverencia a Dios. En la Liturgia se llama a Dios "Padre de inmensa majestad". En el Evangelio, en los labios del mismo Jesucristo encontramos fórmulas sobrias y llenas de grandeza reverencial: "Padre santo", "Padre justo", "Señor del cielo y de la tierra". Compárense con algunas oraciones de devocionarios infantiles o con el empeño de algunos ambientes piadosos en hacer rezar a sus niños de ocho y hasta diez años con "Jesucito de mi vida...".

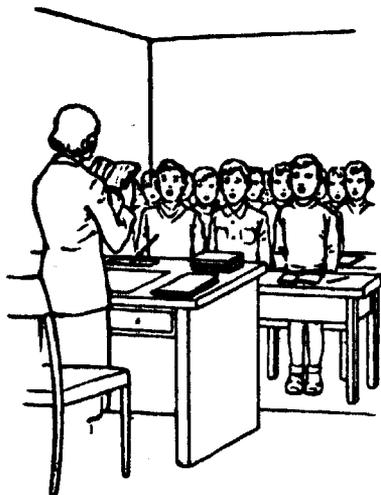
El defecto de muchas oraciones que se enseñan al niño queriendo adaptarse a su edad es el de no ser útiles para otras etapas de su vida. Cuando va creciendo va dejando caer, a veces con desprecio y con miedo de haber hecho el ridículo, oraciones que encuentra ingenuas y dulzonas y por medio de las cuales se le quiso educar para el sentido de la oración. Por eso señalábamos antes la conveniencia de la oración litúrgica. Si se inicia al niño desde muy temprano en el estilo y expresión litúrgicos, mediante fórmulas simplificadas de oración, se están poniendo los fundamentos más sólidos en la educación del futuro cristiano adulto para el diálogo personal con Dios.

f) *Crear en el ritmo de vida ordinario del niño la costumbre de unos "tiempos" de oración*.—No podemos abandonar a la espontaneidad del chico la necesidad de orar. No hay que ignorar los beneficios que se pueden obtener de la creación de hábitos durante el período educativo. Hay actos que yo tengo que hacer, aunque mi gusto y sensibilidad del momento no me inclinen a ello. Si es necesario y si es mi deber, tengo que hacerlo, aunque la cosa no me atraiga sensiblemente en esta ocasión. Al niño hay que formarlo desde muy pronto en esta orientación objetiva del cumplimiento del deber independientemente del humor personal del momento. Y la oración o respuesta del cristiano a Dios es también un deber, y sería un error presentarla al niño como algo que se hace sólo cuando uno lo desea.

Además, esa presencia de un ritmo o de unos tiempos de oración responde a la necesidad de seguridad que experimenta el niño. La regularidad es seguridad, así como la irregularidad se traduce en inseguridad en la vida infantil. Y este fenómeno es también verdad en la vida religiosa. La regularidad y la costumbre pueden, por consiguiente, ayudar mucho en la educación de la oración. Siempre que se evite el que la costumbre degenerare en rutina o en simple mecanismo de rezos. Una costumbre de oración tiene que ir siempre acompañada de convicciones vitales.

g) *Hacer posible la libertad para orar junto a una obligatoriedad de ciertas prácticas de oración*.—El niño sólo muy poco a poco va haciéndose capaz de tomar en su mano plenamente el don de su libertad y hay que ayudarle a saber usar de ella. Por esto, no hay inconveniente en que

una cierta presión suave y firme empuje al chico a algunas prácticas de oración, con tal de que esta "presión" tenga lugar en un ambiente en que sea posible ratificar libremente esos actos de oración, y en que el no participar



en ellos por parte de un niño no dé lugar a castigos inmediatos para el mismo. La costumbre de orar, para que sea vital, debe encontrar motivaciones en el espíritu del hombre y no reducirse a una obligación impuesta por el educador o por la autoridad.

El que yo deba educar al niño para la libertad espiritual también en la oración no debe significar nunca la supresión de actos obligatorios de oración cotidiana en la vida escolar. Hay que decir al niño que es libre para abrir y elevar su corazón a Dios o no hacerlo, pero, al mismo tiempo, hay que mostrarle que es absolutamente normal el que un cristiano converse diariamente con su Señor y tenga para con Él manifestaciones frecuentes de reverencia y respeto.

h) Señalar en la escuela la hora de orar y preparar el lugar para la oración.—Así como en la vida familiar tiene que haber momentos especiales para rezar, por ejemplo, antes de acostarse, del mismo modo en la escuela debe guardarse con regularidad el momento destinado a conversar con Dios, haciendo de esta costumbre una necesidad para el niño. El lograrlo, claro está, exige ciertas condiciones y estilo para que resulte un acto vivo y no rutinario (de ello se hablará ampliamente en la próxima colaboración para VIDA ESCOLAR, al tratar de las diversas modalidades de oración en la escuela).

Al mismo tiempo hay que preparar el lugar. No se debe hacer rezar en medio del desorden y de la suciedad, y en ambiente en que falte la más elemental preocupación por la belleza (estampas religiosas o imagen de la Virgen rotas, crucifijo desclavado y con telarañas, flores ajadas y polvo por todas partes). Todo lo que en la decoración y arreglo de la sala de clase carezca de dignidad y de expresión sagrada hace daño para la verdadera educación de la oración cristiana en el niño.

Dibujo

Por BERNARDO FUENTES RODRIGUEZ
Profesor titulado de Dibujo

OBJETOS DE FORMAS CILINDRICAS

La condición impuesta a los principiantes de que no muevan el papel en el que dibujan y que sea la mano—la muñeca—la que gire cuanto sea necesario les hace difíciles

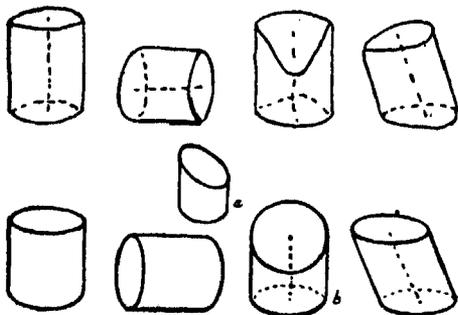


Fig. 1

ciertos trazados si no se han ejercitado suficientemente. Como preliminar muy conveniente para la representación de objetos de formas cilíndricas les pediremos que dibujen en su cuaderno (siempre papel blanco, sin rayas ni cuadrículados) un cilindro con su eje en posición vertical; otro como rodando por un plano; otro cortado oblicuamente a su eje y otro con el eje oblicuo a sus bases. Ofrecemos en la figura 1.ª lo que nos han hecho unos alumnos en este caso

(fila superior), y en la de abajo lo que esperábamos que nos dibujaran, que valdrá de comparación para lo que ellos nos presenten y para posteriores demostraciones.

Un objeto aparentemente muy sencillo, pero que se presta a curiosas interpretaciones de los muchachos, es el bote cilíndrico, con su tapa cortada, y sin omitir la etiqueta, designando el contenido que ellos prefieran.

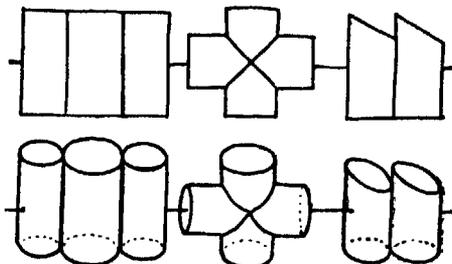
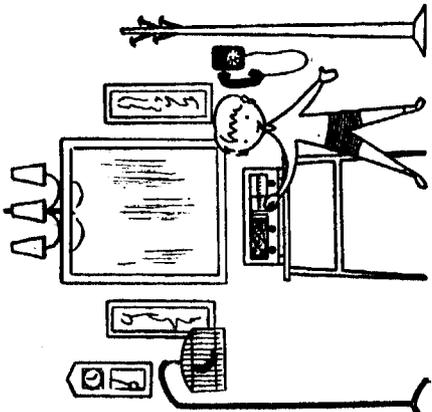


Fig. 2

En los grafismos que presentamos de nuestros alumnos vemos la pequeñez y falta de detalle en uno de ellos (figura 3.ª), y cómo los autores de los dos botes primeros han tenido en cuenta la sinuosidad del corte de la tapadera y su "impronta" en los bordes del envase. El queso manchego suelen dibujarlo falto de altura, y en los tambores apreciamos siempre notables diferencias de interpretación entre lo que nos presentan unos y otros alumnos.



13.—UTENSILIOS DOMESTICOS

Dibajo de un hombre que se vean una serie de objetos propios del hogar. Claro es que

los límites del ejercicio no han de quedar reducidos a estos elementos, pues fácilmente se podrá hacer algo semejante con otros motivos.

Debajo del dibujo se escribe un párrafo, que es el que debe servir de base al tema.

Párrafo básico.—*Pedrito está en la sala oyendo la radio. Escucha muy atento porque radian un partido de fútbol y a Pedro le gusta mucho. Acaba contentísimo porque su equipo ha hecho un partidazo y ha ganado.*

Después de escrito el párrafo el Maestro lo lee despacio y expresivamente. Se pide a algún niño que repita la lectura.

Observación.—Cómo es la sala; qué muebles se ven en ella; qué solemos haber en estas habitaciones; qué expresión tiene Pedro.

Como observación lingüístico deben destacarse las palabras "Pedro" y "Pedrito", "partido", y "lo", "a", "para", "grande", "alto"; ár-bol-elevado-enorme. Ejercicios de formación de contrarios a base de expresiones de magnitud.

Escritura.—En cuanto la destreza de los niños lo permita, además de la copia de los párrafos básicos se hará que realicen por escrito los ejercicios propios de la ficha, que en la presente podrían ser los de lengua y pensamiento que se indican.

Estos ejercicios se harán primero guiados de cerca por el Maestro, para ir dejando a los niños que los realicen cada vez más autónomamente.

J. N. H.

Recitación.

Los cinco.

Este es el dedo chiquitito y el bonito; al lado de él se encuentra el señor de anillos; luego el mayor de los tres.

Este es el que todo lo prueba, y sobre todo la miel.

—¡Y éste más gordo del todo!

—Este, el matapulgas es.

Amado Navarro.

Qué es una playa. Qué cosas se ven. Cómo es el mar. Qué color tienen sus aguas.

Después de hacer la recitación por parte del Maestro se hará una selección de palabras que indiquen acciones (cosas que se "hacen"). Recitando se irán anotando estas palabras, que son: cogeré, ahogada, iremos, corriendo, levanta, salpique, duérmete, calla, caído. Expíquese la aparente contradicción de la palabra "calla", que supone falta de acción. No es necesario razonar gramaticalmente el caso.

Vocabulario.—Refiéranse nombres de algunas acciones que comúnmente se hacen en la escuela, en la casa, en la calle, en la iglesia... Conviene que este ejercicio parta de la inventiva de los niños.

Enumeración de otras acciones: cantar, comer, picar, llamar, asar, sudar, coser, leer, reír... Si es posible pueden hacerse algunos dibujos en relación con estas acciones.

Lenguaje y pensamiento.—Hágase ob-

servar cómo hay palabras que tienen por objeto indicar lo que son acciones. Los niños podrán proponer otras nuevas.

Formar expresiones en las que los niños pongan los predicados: el Maestro...; el cartero...; la niña...; mi madre...; el pollo...; la tendera...

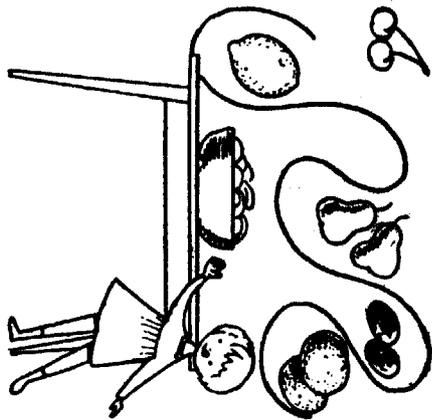
Atribuir diversas acciones a cada uno de estos u otros sujetos: el futbolista...; el labrador...; la modista...; el herrero...; el carpintero...; el sacerdote...; la cocinera...

Escritura.—En cuanto los niños estén en condiciones de hacerlo deben copiar en sus cuadernos los párrafos básicos o poesías que se escriban en el encerado. Esta práctica de escritura ha de ser esencial para nuestro futuro trabajo y no debe descuidarse en ningún momento. Gran parte de los ejercicios formativos que voya- mos proponiendo han de tener su apoyo en estos escritos.

J. N. H.

14.—LOS COLORES

Dibajo de unas frutas o de objetos que, por tener colores definidos, ofrezcan al



nifio como una definición cromática. Los objetos que se dibujen se iluminarán con tiras de colores.

Lectura básica.—*Julita se acerca a la mesa donde hay un frutero repleto. Allí ve rojas cerezas, plátanos amarillos, peras verdes, ciruelas moradas, mandarinas de su color característico. A la niña le entusiasma la vista de tan apetitoso centro.*

Lectura detenida del párrafo.
Observación.—Qué se ve en el dibujo; qué forma tienen las frutas presentadas (trátase de que los niños apliquen los vocablos a tales formas); qué sabor tienen las frutas; cuál nos gusta más; cómo son por dentro...

Conversación.—En la que se inicie la enseñanza del léxico de los colores. Primero se enumeran las frutas indicando su color. Luego se preguntan los colores que corresponden a cada una. Finalmente se

des y pequeñas. También puede presentarse la condición de mediano.

En primer lugar se indican seres grandes: animales, plantas, edificios, muebles...

Después los pequeños. Luego se califican los que se vayan pronunciando.

Vocabulario.—Términos como mucho, poco, largo, corto, enorme, chiquito, menor, mayor, mayúsculo, minúsculo, etc.

Lenguaje y pensamiento.—Calificar con magnitudes: elefante...; mariposa...; hormiga...; caballo... (Aplícales los siguientes: grande, pequeña, enorme, chiquitina.)

Aplicación de aumentativos y diminutivos para acentuar las cualidades de tamaño. Por ejemplo: pequeña, pequeñita, pequetísima, aplicados a rata, mosca, pulga.

Formación de frases con términos como casa-grande-alta; camión-largo-alto; árbol-elevado-enorme.

Ejercicios de formación de contrarios a base de expresiones de magnitud.



15.—ACCIONES

Dibujo relativo a la poesía que se da a niños realizando diversas acciones.

Recitación.

NANA

Caracolas, mi niño,
caracolas de plata,
te cogere en el alba,
¡Con un grito de luna
recien ahogada!
Iremos de la mano
corriendo por la playa...
Castilillos de arena
mi amor levanta.

¡Mi niño el marnero
de la sonrisa blanca!
¡Cuidado, amor, cuidado,
no te salpique el agua!...
Pero ahora duermes, amor,
dúrmeme y calla...
¡La luna todavía
no ha cado en el agua!...

J. GONZÁLEZ ESTRADA.

Observación.—De la escena de la playa.

FEDERICO TORRES.
J. N. H.

El pájaro pinto.
El pájaro pinto
ha pedido al sol
un traje amarillo.
El pájaro pinto
le pide a la luz
corbatita azul.

los siguientes interrogativos: ¿cómo
hoja... leche... cielo...
carbón... miel... bréngana...

Recitación.

Vocabulario.—Preséntese a los niños una serie de nombres de colores tan amplia como se estime sea posible que aprendan. Conviene que se asocien a objetos con color constante. Colores para designar: rojo, encarnado, colorado, naranja, calabaza; amarillo, pajizo; verde; azul, celeste; morado, violeta; blanco; negro; gris; castaño; crema...
El aprendizaje de los colores debe hacerse con ellos mismos a la vista. Por lo que el Maestro usará la tiza y papeles o cartulinas de colorido diverso
Según sea la grado de adelanto de los niños se acentuará más o menos la terminología. Si conocen ya los colores más corrientes deben enseñarse otras tonalidades.
Lenguaje y pensamiento.—Aplicar calificativos de color y anteponer artículos a

que los niños manifiesten su diferencia de significado.

Conversación.—En la que intervengan temas como los siguientes:

- a) La radio. Cuándo la oímos, cómo funciona, qué programas radian, cuáles de éstos nos gustan más...
- b) Uso y aspecto de los utensilios domésticos que se ven en el dibujo y de algunos otros que puedan interesar.
- c) La vida en la sala o en el cuarto de estar.

Vocabulario.—Palabras correspondientes a objetos que se ven: pronunciación y significado (radio, espejo, lámpara, cuadro, reloj, jaula, percha, teléfono). Otros utensilios domésticos que pueden iniciarse en su enumeración por el Maestro y ser expresados después por los niños. Pueden clasificarse: de limpieza, de cocina, de comedor, de dormitorio... (Interesa excitar la rapidez de enumeración por parte de los escolares.)

Lenguaje y pensamiento.—Poniendo antes un ejemplo pídase a los niños que antepongan la palabra que corresponda a cada una de las siguientes (sin decir que son artículos): el reloj; ...radio; ...teléfono; ...jaula; ...percha.

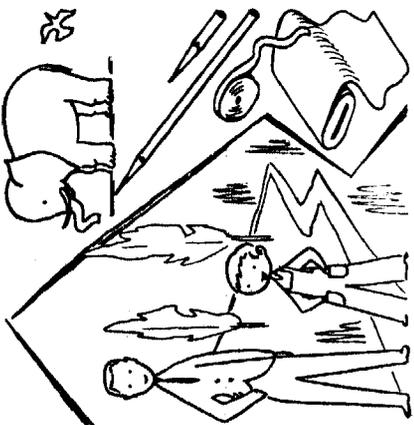
Formar frases en las que entren las siguientes palabras: jaula-pájaro-dormir; reloj-cuadra-hora; radio-música-fuente.
¿Cómo llamaremos a una jaula grande? ¿Y a un cuadro grande? ¿Y a una lámpara pequeña?

Lectura.—Es de suponer que, pasados los primeros meses de aprendizaje, los alumnos tengan ya un cierto dominio de la lectura y puedan realizar la de los párrafos básicos que damos a partir de esta ficha. Y aunque no hayan alcanzado un dominio perfecto de esta técnica, y tengan por ello dificultades para interpretar lo escrito, no debe prescindirse de esta base, que puede realizarse perfectamente.

J. N. H.

LOS TAMAÑOS

Dibujo de varias figuras en las que se



puedan apreciar cualidades de tamaño y magnitud.

Párrafo básico.—Marcelo y Felipe han salido de paseo. Marcelo es pequeño y Felipe mayor. Caminan por una ancha carretera, pero luego posan por un estrecho camino en el que se ven grandes árboles y pequeños arbustos. Observan que los trigos están muy bajos, pero que las cebadas son altas.



Lectura.

Los Reyes Magos.

¡Qué ilusión, esta noche, la de los niños, Pla-

tero! No era posible acostarlos. Al fin, el sueño les fue riendiendo: a uno, en una butaca; a otro, en el suelo, al arrimo de la chimenea; a Blanca, en una silla baja; a Pepe, en el poyo de la ventana, la cabeza sobre los clavos de la puerta, no fueran a pasar los Reyes... Y ahora, en el fondo de esta añera de la vida, se siente como un gran corazón pleno y sano, el sueño de todos, vivo y mágico.

Antes de la cena, subí con todos. ¡Qué alboroto por la escalera, tan medrosa para ellos otras noches! "¡A, mí no me da miedo de la montera, Pepe; ¡y a tí!", decía Blanca, cogida muy fuerte de mi mano. Y pusimos en el balcón, entre las cédras, los zapatos de todos.

Juan Ramón JIMENEZ. "Platero y yo".

Conversación.

En torno al tema de los Reyes Magos. La experiencia personal de los niños, puede aportar interesantes observaciones. Poner en relación lo histórico del tema con las costumbres populares.

vendrán activamente en este ejercicio aportando sus experiencias personales.

Lenguaje y pensamiento.

Construir frases sinónimas de las siguientes:

Los gallos cantan en la madrugada.

Yo pienso en el Sol desde mi lecho.

Los carboneros van a cortar los pinos de los montes.

Los gitános ponen afileres en las orejas de los asnos.

"Platero" está harto de dormir.

Vocabulario.

Significación de las siguientes palabras: *galantes, celeste, rendijas, multido, escarcha, astrosos, arsénico.*

Construir frases en las que entren estas palabras.

Dictado.

Copiando en el encerado el párrafo que termina en "largamente", y leído por el Maestro y los niños, se dictará después. Se corregirá, y las faltas se anotarán en el cuaderno personal de cada niño.

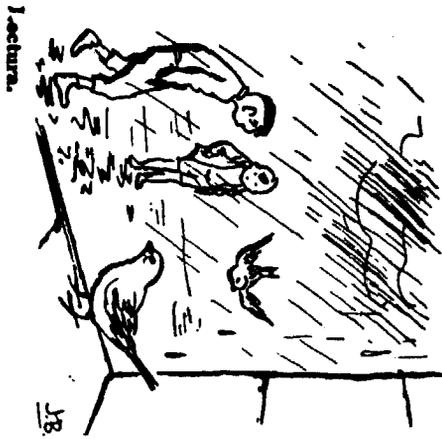
Gramática.

Estudio de las sílabas. Descomposición en sílabas de las siguientes palabras:

Lentis, madrugada, inverso, solución.

Antes de pasar al estudio de las clases de sílabas los alumnos deben saber dividir perfectamente cualquier palabra.

J. I. M.



Lectura.

El invierno.

El agua debe de ser tan alegre como el sol.

Formar una familia de palabras en torno a la idea "llovía" (paraguas, gotas, nubes, mojar, arco-iris, etc.).

Invencción.

Formar una familia de palabras en torno a la idea "llovía" (paraguas, gotas, nubes, mojar, arco-iris, etc.).

Flocación.

El Maestro leerá el texto, marcando mucho el ritmo y la cadencia de esta prosa poética. Los niños después repetirán la lectura individualmente.

Juan Ramón JIMENEZ. "Platero y yo".

Mira, si no, cuál corren, felices, los niños bajo ella, reídos y colorados, al aire las piernas. Ve cómo los gorriones se entran todos, en bullanguero bando solto, en la yedra, en la escena, Platero, como dice Darbbán, tu médico.

Llueve. Hoy no vamos al campo. Es día de contemplaciones. Mira cómo corren las canales del tejado. Mira cómo se limpian las acacias, negras ya y un poco doradas todavía; cómo torna a navegar por la cuneta el barquito de los niños, parado ayer entre la hierba. Mira ahora, en este sol instantáneo y débil, cuán bello el arco iris que sale de la iglesia y muere, en una vaga irrisación, a nuestro lado.

Apyándose en los numerosos adjetivos que contiene el texto, se puede iniciar el estudio de los grados de comparación. Las cualidades enunciadas por los adjetivos pueden ser poseídas en mayor o menor grado. Platero puede ser más o menos Gramática.

Gramática.

Completar las siguientes frases añadiendo dos complementos a cada una:
Platero trotaba ...
Su hocico roza ...
Yo le doy de comer ...
Platero gusta de ...

una conversación acerca del tema. ¿Cómo era Platero? ¿Cómo eran sus ojos? ¿Qué cosas le gustaba comer? ¿Existió realmente o es una pura invención del poeta?

Lenguaje y pensamiento.

Completar las siguientes frases añadiendo dos complementos a cada una:
Platero trotaba ...
Su hocico roza ...
Yo le doy de comer ...
Platero gusta de ...

pequeño, más o menos peludo, más o menos suave. Cuando una cualidad se enumera simplemente, sin indicar el grado en que se encuentra, se dice que está en grado positivo (*asno peludo*); si se establece una comparación entre las cualidades poseídas por dos seres distintos, se dice que está en grado comparativo (*este niño es más alto que aquél*); el grado superlativo indica la posición de una cualidad en grado supremo (*niño buenísimo*).

Decir en qué grado se encuentran los siguientes adjetivos:
Pedro es afilísimo.

Esta torre es más bonita que la de mi pueblo.

Hombre joven.

J. I. M.



El alba.

En las lentas madrugadas de invierno, cuando los gallos alertas ven las primeras rosas del alba

y las saludan gahatas, Platero, harto de dormir, rebuzna largamente. ¡Cuán dulce su lejano despertar, en la luz celeste que entra por las rendijas de la alcohol! Yo, deseso también del día, pienso en el sol desde mi lecho mullido.

Y pienso en lo que habría sido del pobre Platero si en vez de caer en mis manos de poeta hubiese caído en las de uno de esos carboneros que van, todavía de noche, por la dura escaracha de los caminos solitarios, a robar los pinos de los montes, o en las de uno de esos gitanos astrosos que pistan los burros y les dan arsénico y les ponen alfileres en las orejas para que no se les caigan.

Juan Ramón JIMENEZ. "Platero y yo".

Comentario.

El Maestro leerá el texto con voz clara y entonada. Los alumnos repetirán la lectura. Después se irá desmenuzando el texto para que su sentido quede totalmente claro. Se dedicará especial atención a las imágenes y metáforas, cuyo papel poético debe ser bien señalado. Los niños inter-

Ejercicios de lenguaje y pensamiento.

Formar los plurales de los siguientes nombres:

- | | |
|----------|----------|
| husión | montera |
| noche | mano |
| niño | balcón |
| sueño | puetra |
| butaca | rey |
| suelo | vida |
| chimenea | corazón |
| silla | zapato |
| ventana | sábana |
| | cena |
| | escalera |
| | trumpeta |
| | luz |
| | miedo |

En los que se pueda, formar el género contrario.

Lectura silenciosa.

Escriba el texto que antecede en la pizarra, los niños lo leerán en silencio durante diez o quince minutos, después de haber explicado el maestro el significado de las palabras difíciles. Borrado el texto, los alumnos contestarán por escrito a las siguientes preguntas:

¿Recuerdas los nombres de los niños?
¿Qué hicieron antes de la cena?
¿Dónde se quedó dormido Pepe?

Gramática.

Estudio del artículo determinante, siempre en función del nombre y junto a él. En el texto propuesto existen numerosos ejemplos (la cabeza, el balcón, la cena, los clavos, etc.). Hacer observar a los niños que cuando decimos "los zapatos" nos estamos refiriendo a zapatos conocidos, mientras que si decimos "unos zapatos" el objeto mencionado no queda suficientemente concreto.

Poner el artículo determinante que corresponda a cada uno de los siguientes nombres:

- | | | |
|----------|-------|----------|
| niños | rosal | sillón |
| niña | rosa | vela |
| balcón | rosas | sillones |
| chiqueta | mesas | trigo |

J. I. M.

Resolvió los problemas con gran habilidad.
Se protegió del aguacero con un impermeable de plástico.

Vocabulario.

Formar la familia de palabras derivadas de "nave" (*navegar, navegación, navegante*).
Explicar las diferencias de sentido.
Gramática.

Sobre la base de los ejemplos del ejercicio anterior explicar el concepto de palabras primitivas y derivadas. La derivación es una forma de obtener palabras nuevas completando los diversos matices que una idea encierra.

J. I. M.

Examinar después las relaciones que cada una de estas palabras mantiene con la primera (paraguas = para protegerse de la lluvia, etc.).

Lenguaje y pensamiento.

Sobre la relación paraguas - lluvia explicar, en general, las relaciones de instrumentalidad. Estas relaciones expresan el medio o instrumento de que se vale el sujeto para realizar la acción.

Examinar la relación de instrumentalidad en los siguiente casos:

- Escribió la carta con un bolígrafo rojo.*
- Juan midió su cuerpo con un metro métrico.*
- Con la máquina excavadora abrieron los caminos.*

lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejó suelto, y se va al rastro, y se acurcia tíbilmente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas. Lo llamo dulcemente: "Platero!", y viene a mí con un trocillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal.

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higros morados, con su cristalina gotita de miel...

Juan Ramón JIMENEZ. "Platero y yo".

Comentario.

Esta es una bella descripción del burrito Platero. El poeta deja descubrir a través de sus palabras su ternura. Los niños deberán intentar describir algún animal bien conocido por ellos, o bien alguna situación en que intervengan animales.

Conversación.

Leído y comentado el texto, se iniciará



Lectura.

so ant 'gopdog' a todo se ant se fuera, Platero cuando un ant: 'vamos', 'pedido', 'quien' se



Lenguas en un aspecto artístico.—Literatura.

Pues andáis en las palmas,
ángeles santos,
que se duerme mi niño,

tened los ramos.
Palmas de Belén
que mueven alirados
los furiosos vientos:
que suenan tanto:
no le hagáis ruido,
corred más paso,
que se duerme mi niño,
tened los ramos.
Rigurosos hielos
le están cercando;
ya veis que no tengo
con qué guardarlo.
Ángeles divinos
que vais volando,
que se duerme mi niño
tened los ramos.

Los ramos de Belén.

Copla en un texto anterior.

Lectura y recitación por parte del Maestro. La recitación pausada y lo más perfecta posible, pa-

Formación de frases.

1.º Sustitución de los puntos suspensivos por las palabras correspondientes en las siguientes frases:

- Se enfada por todo, es muy...
 - Llevarle están llorando, son monas...
 - Llevaba una carrera... iba a marchas forzadas.
 - Eres un... todo lo cuentas.
 - Gritaba y... armando mucho jaleo.
 - Los ojos verdes parecen, a veces, ojos...
 - Los vagabundos pasaron la noche en el...
- 2.º Los niños formarán una frase con cada una de las palabras, cuyo significado han buscado en el diccionario.
- La descripción de las personas y de las cosas.
¿Qué hace el escritor?...?—¿Se han for-
Flora?...?—Después de leer el texto, ¿se han for-
mado los niños una imagen de cómo era Flora?

—¿Sabrías un niño decir qué personas o cosas?

- Los niños describirán verbalmente como es:
- a) La escuela donde ellos están.
 - b) El pueblo o capital en que viven.
 - c) La clase en que dan sus lecciones.
 - d) Cómo es su mamá o su hermanito.
 - e) Cómo es la casa del profesor.

Ejercicio escrito.—Una descripción:
Una procesión que hayan visto o
Un desfile militar.

La corrección, examinada especialmente a la exactitud y propiedad en la descripción.
Si hay alguna palabra ortográficamente dudosa para ellos, explicación y ejercicio sobre la misma.

V. G. L.



Gramática.—Oraciones.

1.º Los ramos crujián y los hombres jadeaban, y la lancha seguía encaramándose. Andrés

...alzó la cabeza y ... vio a su padre con los brazos abiertos.

FRASES: Sentencia.

2.º Yo, señor hidalgo, soy natural de la Fuente. Mi nombre es Pedro del Rincón; mi padre es persona de calidad, porque es ministro de la Santa Cruzada. Es buitero o buitero.

ORACIONES: Rincón y Cortadillo.

Vocabulario y comprensión.—Significado de "buitero", "crujir", "jadar", "encaramarse".

Las oraciones atributivas y predicativas.

Los dos textos anteriores serán escritos en la pizarra.

Lectura, por el Maestro, de los textos anteriores.

Separación, por rayas verticales en trazos de colores, de las oraciones simples.

Observación.—Los niños contarán, en el texto primero, por el número de verbos, el número de oraciones. Subrayado de los verbos con tiza.

quería tener también la palmera las patas de un borriquillo?... ¿Quería entretener al Niño Jesús?...
Explicación y resumen.—La Virgen va con el Niño Jesús de camino, y se sienta a descansar debajo de una palmera... Y entonces a la palmera le entran ganas de... (que continúen los niños).

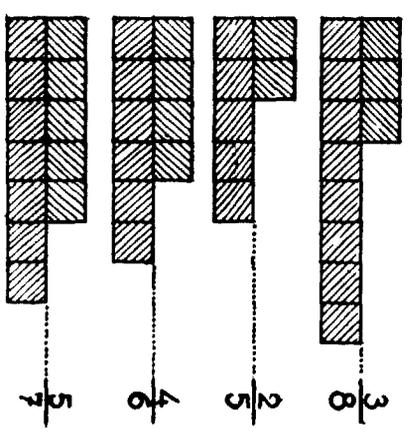
Observación de sufijos.—Significado de las palabras "Gabrillio" y "borriquillo" (derivación de las palabras primitivas "Gabriel" y "borrico", se- rá hecha por los niños, ayudados por el Maestro).
¿Qué quiere decir el poeta?—¿Se refiere a un ángel, pequinillo, o a un borrico pequinillo?—¿Se- rá que quiere dar más calor, más cariño a lo que dice?...
Los sufijos dan un matiz especial a las pala- bras a las cuales se unen. Los niños han oído decir a su madre: "Tu hermanita es una pica- rilla", o "tu hermanito pequeño es un briboncu- lo" o "La niña es una caprichosilla".—¿De dan-

de vienen estas palabras?—Que subrayen el su- fijo.—¿Notan los niños que su madre lo dice dando un tono cariñoso a lo que dice?

¿Qué quiere decir y de dónde vienen estas pa- labras: Una aldehuela.—Un baldoín.—Un jar- dínchillo.—Una hierbecilla.—Un arbolico.—Un arbolito.—Una caprichosilla.—Un muchachote.—Una rapaneta.—Un culchón.—Un perrazo.—Una caperzota.—Un hitrote.—Un rinconcillo.
Diferencia entre los aumentativos y diminuti- vos, haciendo destacar que a veces los dimi- nutivos, más que indicar una cosa pequeña, se uti- lizan para dar un matiz afectivo o cariñoso a lo que se dice o escribe.

Ejercicio práctico.—Los niños formarán cinco aumentativos y otros cinco diminutivos sobre las siguientes palabras:
pan — chico — casa — cuaderno — flor — reja pueblo — muchacha — lucero.

V. G. L.



1. El número fraccionario; propiedades y clases. En el cálculo con quebrados es donde suele encontrarse mayor número de dificultades, que sub-

sisten durante mucho tiempo. Sin duda es debido al método de introducción, que resulta obscuro y además poco ajustado al concepto matemático de número fraccionario; la aclaración de que "el denominador expresa las partes en que se ha dividido la unidad y el numerador las partes que se toman", no dice nada a los niños, ni de la esencia de número fraccionario.

Material.—El material de la Escuela Decroly y las regletas en color son ambos muy apropiados para una justa introducción y las últimas en todo el aprendizaje del cálculo con números fraccionarios.

II. Orientaciones metodológicas.

Ordenamos que cada niño coja una regla y luego otra. ¿Cuál has tomado tú primero? ¿Y la segunda? Escribe sus símbolos. Si se ha tomado primero rojo y luego azul, hacemos escribir (2; 9). Repetimos la experiencia con cada uno de los niños hasta que todos conozcan la notación. Si el último ha escrito (3; 7) tomamos nosotros una regla negra y luego una verde claro. ¿He hecho lo mismo que él? ¿Qué debo escribir? La notación (7; 3) expresa una situa-

ción en tres partes es difícil excepto cuando se opera con pequeños números múltiplos de uno o de dos. Así con las listas de color de Montessori (la de seis o la de nueve respecto del dos y el tres), las regletas de Cuisenaire correspondientes a las mismas cifras. Es mejor para la comprensión que los escolares hagan las partes de cuantos modos sea posible.

IV.—Ejercicios.

a) Doblado y rotura de papel.—Con octavillas de papel de la peor clase se obtienen mitades de a misma forma y cuartos. El primer doblado será en sentido transversal (mitad más fácil de comprender); el segundo intento por doblar longitudinal; y el tercero por dobles diagonal (este es más difícil porque se operamos con rectángulos es necesario dar un giro a una de las dos mitades para que se capte la igualdad).

b) Papel cuadrado.—Se dibujan figuras regulares e irregulares con número de cuadrículas, múltiplo de dos, de tres y de cuatro. Se harán dibujos a base de líneas rectas en dos, tres o cuatro partes visiblemente iguales. Se invitará a contar las cuadrículas de cada parte y

puede de haber practicado a) y b) numerosas veces se pasa a c). Los escolares estimarán dimensiones de objetos que no han sido medidas ni generalizada la medida misma. Dada la medida y la anotarán. Procederán así varias veces. Generalizarán después y reconocerán exactitud o inexactitud.

d) Estimación de distancia en lejania o en recuerdo sobre el Mapa.—Pedir la distancia en kilómetros entre dos localidades próximas (en línea recta o por carretera, etc.). Estas dimensiones se harán en diferentes situaciones para evitar el simple recuerdo. Generalizar al cabo de unos días.

e) Estimar volúmenes de objetos en litros (o en decímetros cúbicos si son sólidos).—Primero se realiza la comparación relativa como forma se ha indicado en otras fichas. Después de ordenados volumétricamente se estiman el volumen.

f) Estimar pesos y precios de objetos. J. F. H.

en diferente orden y sin facilitar el recuerdo anterior. La anotación dará la medida estimativa; la diferencia entre el valor máximo y el mínimo el rango estimativo y la proximidad de todas las estimaciones sobre el mismo objeto nos dará la precisión estimativa o la consistencia de estimación. El acuerdo con la realidad producirá la exactitud estimativa.

IV.—Ejercicios.

a) Mediciones de objetos.—Tomar lapiceros nuevos y usados, libros grandes y pequeños, etc., y hacer medidas con aproximación al milímetro. Anotar todas las mediciones habiéndose a no fijarse en las previas sino a tomarlas todas como nuevas porque pudiera ocurrir que la mejor es la actual.

b) Generalización de la medida más probable. Una vez realizadas las medidas se pide a los escolares que digan cuál de ellas les parece mejor o más segura. Se anota ésta como conclusión (véase ficha sobre masa y conciliación).

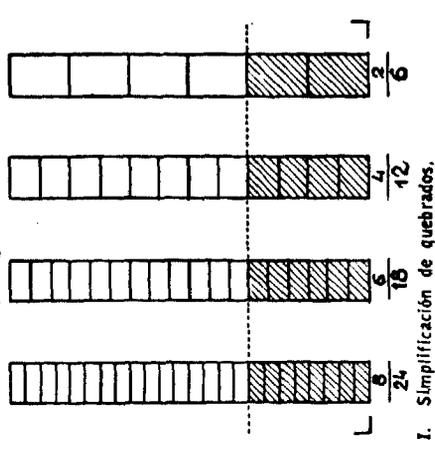
c) Estimación de dimensiones lineales.—Des-

número fraccionario. Sin embargo, incluímos esta ficha con posterioridad a la del concepto y propiedades de los quebrados porque así resulta la simplificación de fracciones de modo inmediato y sencillo.

Material.—Entre otros, como ya se ha indicado, el de las regletas de color es particularmente útil aquí.

Orientaciones metodológicas.

Lo importante de todo el desarrollo es la idea, que el niño ya ha adquirido en la exposición del número fraccionario, de que un quebrado cualquiera representa en realidad a una infinidad de fracciones que ya sabe llamar equivalentes (todas aquellas cuyos términos sean equivalentes de los de la dada); con ella la simplificación, reducción a común denominador, suma y resta de fracciones, resultan sencillas y claras. Habiendo manejado el material los niños saben responder a las siguientes preguntas: ¿qué es la regla blanca de la roja? ¿qué es la roja de la verde claro? ¿qué es la roja de la verde oscuro? ¿qué es la verde claro de la verde oscuro? ¿qué es la verde oscuro de la roja? ¿qué es la roja de la verde oscuro?



1. Simplificación de quebrados. En los cuestionarios oficiales de este periodo de repaso de la simplificación de fracciones con anterioridad a las propiedades de

a resolver la fracción con dibujos irregulares tomando la misma cantidad en cada una. Comparaciones con medio litro y medio kilo que pueden ser, por ejemplo, y tener diferentes formas o tamaños. La variación de estas formas producirá la comprensión cuantitativa y no sólo la conceptual.

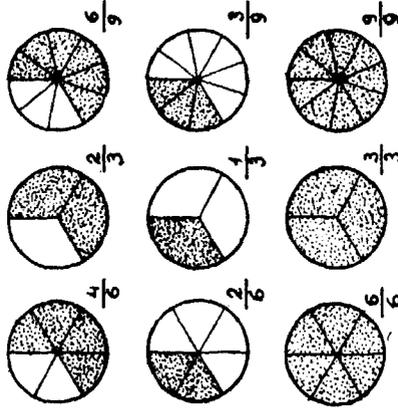
c) Sistemas Montessori y Cuisenaire.—Ambos resuelven funcionalmente las dificultades iniciales de la fracción aunque mezclen color el uno y color y seración el otro. Parten de la parte exacta (dados el tres, cuatro o seis encontrar una regla o regla que repitiéndose repoduce exactamente la primera). Surge de ese modo una notación configurada con tamaños exactos que es un caso particular de la que se puede conseguir con papel cuadrado al que se le puede dar colores.

d) Tableros perforados y pequeños objetos ordenados simétricamente.—Se verifican reportos en los que aparecen partes iguales unidas por gomas o separadas por varillas.

e) Círculos divididos en sectores.—Don más variedad y suele aplicarse mucho.

J. F. H.

Periodo de perfeccionamiento.—Primer y segundo cursos.



El número de fracciones me-
Entendida la equivalencia de fracciones me-
(Continúa.)
El número de fracciones me-
Entendida la equivalencia de fracciones me-

diante la introducción de familias que llamamos de fracciones equivalentes, puede proseguirse así: Di una fracción; tú otra equivalente; numeremos los numeradores y luego los denominadores; la fracción resultante es de la misma familia que las anteriores. Escribe una familia de fracciones equivalentes; si se han escrito, por ejemplo, $2/3, 4/6, 6/9, 8/12, 10/15, 12/18, 14/21, 16/24$ y la suma de numeradores da 14 y la de los denominadores 21. La fracción $14/21$ es de la familia anterior? Qué lugar ocupa? Repetimos con otras dos que vamos a elegir. Hacemos lo mismo con la diferencia de numeradores y denominadores. En el caso anterior diferencia de numeradores es 6 y la de denominadores 9. ¿Qué familia de fracciones pertenece a la misma familia? Después de haber hecho utilizando las iniciales de los colores de la familia blanca-roja, a cuya familia pertenece la pareja amarilla-naranja, ¿qué familia utilizarán para escribir $1/2$ y $2/4$?

probación por los restantes niños del dibujo realizando por cada uno. ¿Cuántos lados tiene un cuadrilátero? ¿Cuántos vértices? ¿Cuántos vértices hay en cada lado? Hacemos que señalen cuáles son los vértices que pertenecen a cada lado. Señala un vértice; tú, otro que no pertenezca al mismo lado; ¿pueden unirse por un segmento rectilíneo? ¿Visto este segmento le damos un nombre especial: le llamamos diagonal. Ya hemos trazado una. ¿Existe alguna otra? ¿Cuántas diagonales tiene un cuadrilátero? ¿Cuáles son en la figura?

Dibujamos dos segmentos paralelos e iguales. Unamos los extremos de modo que se forme un cuadrilátero convexo. ¿Cuántos lados opuestos, cómo son? ¿Y los contiguos? ¿Vemos que los lados opuestos son iguales y los contiguos no. Mide los cuatro lados. ¿Qué conclusiones puedes sacar? ¿Vemos que los lados opuestos son iguales y los contiguos no. Después de las experiencias anteriores para que se vea que los lados opuestos son iguales y los contiguos no. Después de las experiencias anteriores para que se vea que los lados opuestos son iguales y los contiguos no. Después de las experiencias anteriores para que se vea que los lados opuestos son iguales y los contiguos no.

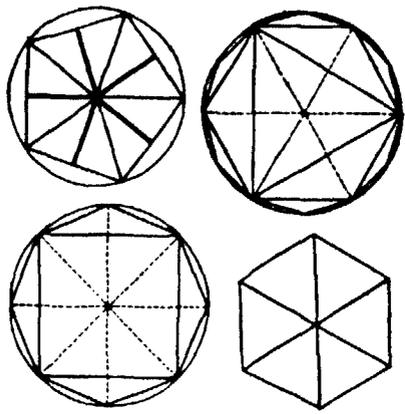
ángulos consecutivos iguales
ángulos consecutivos iguales
ángulos consecutivos no iguales (rectos).—CUADRADO.
les.—ROMBO.
(rectos).—RECTANGULO.

ángulos consecutivos no iguales.—ROMBOIDE.
lados contiguos no iguales
lados contiguos iguales

¿En qué se parecen el cuadrado y el rombo? ¿En qué el cuadrado y el rectángulo? Que cada uno dibuje un paralelogramo que haya dibujado, y luego la tra. Mide las medidas adecuadas hacemos una conclusión llegamos todos, cualquiera que sea la propiedad de todos los paralelogramos. En particular observan aquellos que han dibujado un cuadrado o un rectángulo que ambas diagonales son iguales.

A. A. L.

Periodo de perfeccionamiento.—Primer y segundo cursos.



Polygonos regulares e irregulares; reconocimiento y trazado.
I. Material.
Como en todo el desarrollo de la Geometría

plana, cada niño dispondrá de regla y compás para que construya las figuras que se estudian.

II. Orientaciones.

Ordenamos que cada niño dibuje un segmento y con centro en cada uno de sus extremos, y radio igual al segmento, una circunferencia; ¿en cuántos puntos se encuentran éstas? Tomemos uno de ellos y unámoslo con los extremos del segmento. ¿Cómo se llama el polígono obtenido? Mide sus lados. ¿Cuánto miden los lados de tu triángulo? ¿Y los del tuyo? Si alguno no los obtiene iguales, hagamos que repita. ¿Cómo se llama ese triángulo? Mide sus ángulos. ¿Todos obtienen que son iguales (repetiendo las veces necesarias). Dibujemos ahora un cuadrado. ¿Cómo son sus lados? ¿Y sus ángulos? En ambos polígonos, triángulo equilátero y cuadrado, los lados han resultado iguales y los ángulos también iguales. Introduzcamos un nombre: a los polígonos que reúnen ambas condiciones les llamamos polígonos regulares. ¿Cuántas condiciones hemos citado? Reiteremos que son necesarias las dos. Dibujemos un rombo. ¿Tiene sus cuatro

la observación de que no tienen el mismo denominador y ordenamos: escribe tú la familia de fracciones equivalentes a $1/4$. ¿Hay alguna que tenga de denominador 12? Será igual $1/4$ que $3/12$? Y la suma $5/12 + 1/4$ será igual que $5/12 + 3/12$? ¿Qué hemos hecho para poder sumar $5/12 + 1/4$? Repetimos con $7/24 + 5/4$; escribe las sucesivas fracciones equivalentes a $5/4$. Una vez escritas las $5/4, 10/8, 15/12, 20/16, 25/20, 30/24$, decimos: ¿no podíamos llegar a $30/24$ sin escribir todas las anteriores? Hacer notar que $24 = 6 \times 4$ y obtener el modo de hallar $30/24$ sin escribir las anteriores. ¿Cómo hallamos para sumar $3/8 + 1/2$? (Numeremos ejercicios de la misma dificultad.) Repetimos todo lo anterior para la diferencia, realizando nuevos ejercicios y reiteramos con más de dos fracciones, combinando después sumas y restas, por ejemplo: $1/3 - 1/6 + 7/12$; $4/5 + 7/10 - 3/20$, etcétera. Proponemos después la suma $3/4 + 2/5$ (u otra de denominadores primos entre sí); ordenamos escribir las fracciones equivalentes a $3/4$ y después las equivalentes a $2/5$. ¿Hay algunas, en ambas familias, que tengan el mismo denominador? Da igual tres medido por el cuatro que quince medido por el veinte? ¿Y dos me-

tido por el cinco que ocho medido con el veintete? Nos resulta que es lo mismo $3/4 + 2/5$ que $15/20 + 8/20 = 23/20$. Repetimos con otras fracciones, tanto en suma como en resta, insistiendo en formar cada vez las fracciones equivalentes a cada una de las que intervinieren. ¿Habrá manera de evitar el trabajo de escribir las fracciones equivalentes a cada una de las que nos dan? Observamos en cada caso cuáles han sido las fracciones resultantes, hasta que se descubra que en cada caso han resultado las fracciones que aparecen al multiplicar los términos de cada una por el denominador de la otra, insistiendo después en otros ejercicios que realizan directamente y comprueban después por formación de las fracciones equivalentes. Pasamos después a otros ejemplos en que los denominadores tienen divisores comunes, como $5/6 + 2/9$. La regla anterior nos haría sumar $45/54 + 12/54$, mientras que formando las fracciones equivalentes a cada una de las dadas nos basta sumar $15/18 + 4/18$. Numerosos ejercicios hasta la deducción del modo de hallar el denominador menor posible; incluso puede ser una ocasión de introducir la notación de mínimo común múltiplo, siquiera en su nombre.

A. A. L.

La dificultad para ver las elipses en ambas bases de los cilindros, demostrada por muchos niños, como en el tambor pequeño de la figura 3.ª, podemos eliminarla enseñándoles a razonar el cambio que experimenta el contorno del cuerpo, visto totalmente de frente (prácticamente un rectán-

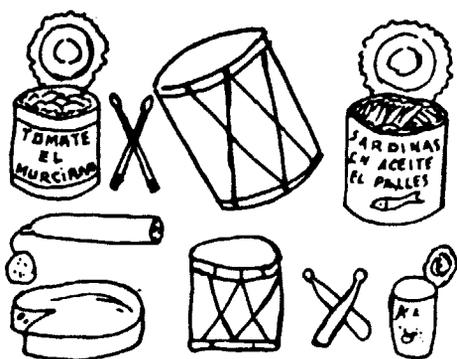


Fig. 3.

gulo), si lo suponemos atravesado por un fino eje que lo hace cabecear, según se explica en la figura 2.ª

El salchichón cortado es un ejemplo, muy expresivo para el niño, del cilindro seccionado oblicuamente, y son muchos los alumnos que no han reparado en este detalle y dibujan sus salchichones cortados inadecuadamente (figura 3.ª).

Los objetos de formas cilíndricas son innumerables, y

ello nos da motivo para iniciar la lección pidiendo a los niños, por orden de lista o por el que mejor nos parezca, que vayan diciendo los nombres de objetos que recuerden y que nosotros, o un alumno designado al efecto, escribiremos en la pizarra, como guión para nuestra tarea.

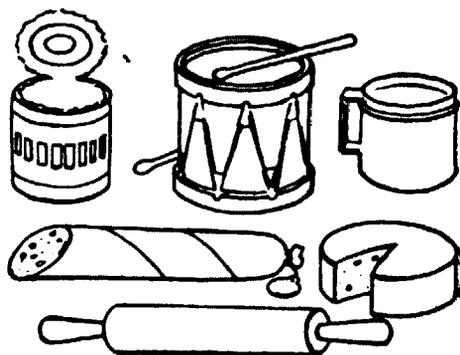


Fig. 4.

Las medidas de capacidad para líquidos, los rodillos, etcétera, son buenos modelos, y la apisonadora, que muchos han visto y admirado, se presta excepcionalmente para que intenten representarla.

En la figura 4.ª presentamos unos modelos esquemáticos, con el deseo de que puedan valer al Maestro para reproducirlos en el encerado o proponerlos como modelo o comparación a algunos de sus alumnos.

Manualizaciones

Por MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

TEATRO DE TITERES

I. Fabricación de marionetas.

Es de gran interés en la escuela la creación de un teatro de marionetas que permita escenificar sencillos cuentos infantiles ya conocidos y, lo que es mejor aún, cuentos creados por los mismos alumnos.

El fabricar los elementos adecuados para un teatro de títeres es cosa relativamente fácil y desde luego al alcance de todas las escuelas.

Los materiales a emplear casi nunca, excepto cuando se necesite pintura, se han de adquirir, porque se utilizan trozos de materiales que el alumno puede encontrar en su casa. En principio, con un coste mínimo se puede realizar un excelente teatro de marionetas con todas sus piezas.

En este teatro lo más importante son las figuras, llamadas marionetas o títeres. Es necesario crear tres o cuatro tipos que servirán para todas las representaciones y algunos más especiales para cada obra.

La marioneta, por su especial presentación, debe estar realizada en colores vivos y con rasgos extremadamente señalados. Los niños, a una distancia de tres a cinco metros del teatro, captan los rasgos caricaturizados de cada muñeco e inmediatamente saben de qué personaje se trata.

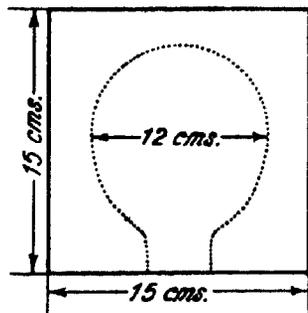


Fig. 1

Las marionetas pueden realizarse con tela y con cartón. Vamos a realizar la marioneta que represente al niño protagonista de casi todos los cuentos.

Son necesarios dos trozos de tela, de color de rosa o teñidos de este color con anilina, de 15 X 15 cm., y en él se dibuja un óvalo que se coserá a mano excepto en la parte inferior del cuello, en que se dejará una abertura (fig. 1).

Una vez cosido se recortará dejando una pestaña de un centímetro; se vuelve de modo que la costura quede en el interior y se rellena con algodón, o borra, de preferencia, y si no con serrín, procurando que quede debidamente relleno hasta presentar la forma de una cabeza. En la parte inferior se introduce un canutillo de tres centímetros de diámetro hecho con cartón arrollado y pegado, que en la parte que se introduce en la cabeza ha de estar cubierto con un trozo de tela para impedir que se salga el relleno. Con hilo se sujeta fuertemente la tela del cuello al cartón, colocando encima un trocito de la misma tela que disimule las puntadas.

Para efectuar la cara (fig. 2) se necesitan dos botones negros de tamaño de 10 a 15 mm., que servirán de ojos; un trozo de corcho (sirve muy bien un tapón de tubo de pastillas), que se coserá como nariz, y un botón rojo de

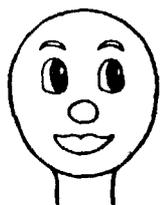


Fig. 2

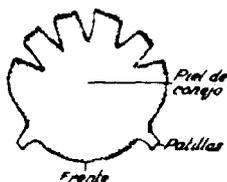


Fig. 3.

dos centímetros, que se coserá como boca; una vez cosido, para darle expresión alegre, se pintarán dos pequeños trazos en forma de triángulos hacia arriba. Se pintan a su vez las cejas con trazo muy grueso, del color del cabello. Para realizar la cabellera del muchacho se puede emplear lana y, lo que es más rápido y de más eficaz resultado, un trozo de piel de conejo que con unos cortes (fig. 3) se aco-

ple en la cabeza. Lo mejor es, una vez acoplado el trozo de piel sobre la cabeza, recortar lo que sobra hasta dar el aspecto de la cabellera de un niño.

Para el cuerpo de la marioneta se ha de hacer un vestido (fig. 4) de 15 cm. de ancho para que pueda introducirse la mano; en cada manga se introducen las manos recortadas en cartón, y a ser posible en chapa de madera, para que suene al unirse las manos para batir palmas, de modo que quede un trozo en el interior que permita que los dedos pulgar y corazón puedan estar en contacto con las manos para los movimientos del muñeco.

El dedo índice es el que se introduce en el cuello del muñeco

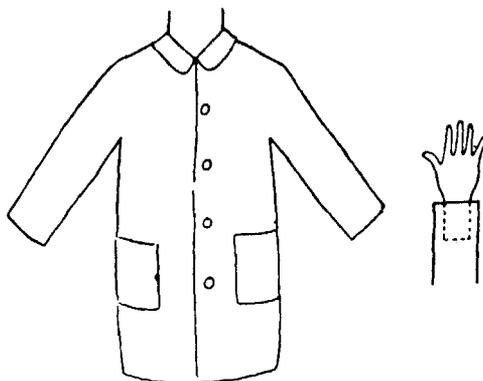


Fig. 4.

En el próximo número continuaremos con la descripción de esta manualización.

ración. Por ejemplo, los santos, cada vez menos estimados a partir del Renacimiento. Pasma que la historiografía y la Pedagogía católica no combatiesen más vivamente este desvío, cuando son ellos, mucho más que los poetas, verdaderas "torres de Dios". Pero ¿no topamos con santos más veces de las que pensamos? Este labrantín esforzado y animoso, buen padre, buen ciudadano, íntegro, sencillo y humilde; esta madre oscura y virtuosa que se sacrifica por los suyos sin exigir nada a cambio de la vida que da, ¿no irán camino de la santidad?

Si somos católicos tenemos que creer en la primacía del espíritu, que "sopla donde quiere", y con mayor frecuencia en los que, como Jesús, "son mansos y humildes de corazón".

Sócrates el Grande. No menos que ese epíteto merece quien debería ser espejo de Maestros, por el tino con que conducía al alumno al descubrimiento de la verdad, tras haberle convencido de ilusión o de error.

No hay enseñanza sin "mayéutico", sin el difícil arte de "partear los espíritus". Pero tampoco hay cultura sin ironía, es decir, sin la humildad que nace del reconocimiento de las cercanas fronteras limitadoras de nuestro saber.

Vilanos

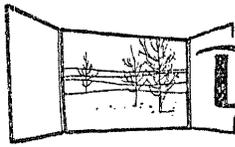
Entre los presuntuosos de su saber perpetuamente inéditos y los grafómanos impenitentes que hacen gemir las prensas con obstinación digna de más adecuado empleo, ¿con cuál nos quedaremos? Insoportable es la vaciedad pretenciosa que segrega incansable mala literatura; pero no es más grato el dogmatismo suficiente de quienes no se atreven a escribir, o por "vanidad" intrínseca, o por cobardía. Sólo dando a los demás nuestra verdad puede ésta ser contrastada por la crítica, a la que tanto temen quienes, por ejercerla sin tasa, conocen bien sus efectos deletéreos cuando se ceba en los creadores como en malos enemigos.

Id siempre de "la letra que mata al espíritu que vivifica". Estas palabras del Evangelio encierran un mandato lleno de sentido y de exigencia para los que educan. Porque muchas veces la letra impide que penetremos en el espíritu.

¿No ocurre esto con frecuencia en aquella enseñanza que es clave de todo "entendimiento", la enseñanza de la lengua? Pensad en la memorización de las definiciones gramaticales; pensad en el propio análisis gramatical, tenido por la panacea formativa en materia lingüística. ¿No evidencian ambas prácticas que nos conformamos con la cáscara de los problemas sin gustar la almendra de las significaciones?

Hay muchas clases de heroísmo y muchos tipos de héroes. La Historia nos habla de algunas de sus especies, las relacionadas con la dirección y destino de los pueblos. Desde la era romántica el culto de los héroes históricos ha constituido uno de los propósitos más definidos de la educación.

Las armas, las letras y la dedicación a la cosa pública monopolizaban así la atención de los educadores, con olvido de otros héroes dignos de admi-



De par en par

El incremento del número de individuos que siguen estudios después de salir de la escuela primaria va en aumento en todo el mundo. Sin duda, se trata de un movimiento general de "promoción humana", que parece obedecer a un impulso universal. Según datos relativos a Inglaterra, los estudiantes que entran en las Universidades tienen más edad que en tiempos anteriores, de manera que la mayor parte de los chicos y chicas del primer curso universitario tienen más de diecinueve años.

En cuanto a sus preferencias, siguen estudios científicos el 56,9 por 100, abandonando, en cambio, la Medicina (18,1 por 100 hoy contra 24 por 100 en 1938).

* * *

L'Ecole des Parents, en su número de septiembre-octubre, publica un importante trabajo de André Isambert, presidente de L'Ecoles des Parents et des Educateurs, sobre "La autoridad en la familia". Define el empleo de la autoridad paterna y dice: "La sanción no debe proibirse. Hemos dicho que con frecuencia el niño la espera y puede

aparecer como una expresión de la autoridad que se aplica de un modo natural y equitativo; pero es errónea la autoridad cuando va acompañada de impaciencia, de cólera o de brutalidad". Finalmente, define la necesidad de "una educación de la autoridad", que deben recibir los padres jóvenes.

* * *

El 26 de agosto M. René Maheu, director general adjunto de la Unesco, y M. Carneiro, presidente de la Comisión Internacional, han firmado un convenio con la Sociedad George Allen et Unwin, de Londres, para la publicación de la "Historia del desarrollo científico y cultural de la humanidad", que contribuirá, sin duda, al acercamiento entre los pueblos.

* * *

El Dr. Smirnoff, en una intervención a través de la radio-televisión francesa, ha dicho, en relación con el miedo en los niños: "Deben proibirse absolutamente las amenazas terroríficas en la educación de los niños. No debemos amenazarlos nunca con abandonarlos o ponerlos internos en un colegio, ni con las crueldades de animales fantásticos, el guardia o el médico, el encierro en

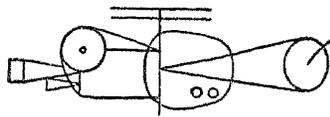
un cuarto oscuro poblado de ratas, y otros horrores semejantes... No debemos creer que el niño necesita *temer* a su padre o a su Maestro para obedecer y portarse bien.

"Sabemos bien que el miedo del niño parece escapar a toda lógica, a todo razonamiento, a todo conocimiento adquirido, a toda experiencia. Ello ocurre porque no hace más que traducir sus problemas interiores. Los sentimientos de inseguridad, de desconfianza, de hostilidad, de duda, pueden aparecer bajo forma de miedo... Acordémonos de esto y cometeremos menos errores cuando tengamos que reaccionar ante el miedo de un niño."

* * *

En la Asamblea Nacional Francesa se discutió el día 4 de noviembre el presupuesto de Educación Nacional, que ha pasado de 6.269.000.000 de nuevos francos en 1959 a 7.194 en 1960, para alcanzar 7.924 en 1961. El aumento de 730.000.000 entre los presupuestos de 1960 y 1961 representa un incremento del 26,40 por 100 respecto al presupuesto del año 1959.

"El presupuesto es por completo insuficiente —dijo M. Clemonter, que lo defendió en nombre de la Comisión de Hacienda de la Asamblea—. Si tuviéramos que hacer frente de un modo efectivo a todas las necesidades en el campo de la educación nacional tendríamos que duplicar los créditos."



Noticiario

IMPORTANTE DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL EN LA UNESCO

El día 21 de noviembre último, el Ministro de Educación Nacional, don Jesús Rubio García Mina, pronunció ante la Conferencia General de la Unesco, que acaba de celebrarse en París, el discurso que, por su trascendental importancia, insertamos íntegramente a continuación:

Las delegaciones que cada dos años acuden a esta Conferencia General—comenzó diciendo el Ministro—pueden comprobar que en cada ocasión y muy particularmente en ésta, la Unesco se aproxima cada vez más a la universalidad en el número de sus miembros y se muestra llena de un contenido siempre más rico y variado. No deja de ser elocuente que dos años después de haberse inaugurado este espléndido grupo de edificios, uno de los problemas que se planteen a la XI Conferencia sea el de la necesidad de nuevos locales para la Organización. Es una prueba de valor plástico y sensible acerca del favorable proceso de su crecimiento.

De una condición fundamental parece que dependen el logro o al menos la eficacia de nuestras tareas. Condición sin duda común a la mayor parte de las organizaciones internacionales de nuestros días, pero que,

si no me equivoco, tiene muy particular aplicación a la Unesco. Expuesta en breves palabras, se trata de la eficaz combinación de lo general con lo concreto. Al venir aquí colaboramos en una tarea universal, pero también participamos un poco en la vida de cada uno de los Estados miembros. Y esto, sin duda, nos aproxima a la vida en su más tangible y verdadera condición. Las tareas de la Unesco son generales, alcanzan a lo humano en cuanto humano, pero de ordinario llegan a esa meta o por lo menos se encaminan hacia ella, a través de objetivos concretos que se realizan en el seno de unos u otros pueblos. Al ocuparnos aquí del programa ampliado de Asistencia Técnica, del programa de participación en las actividades de los Estados miembros, de las empresas del Fondo Especial de las Naciones Unidas, entramos en la vida real de cada uno de los países, esto es, participamos

efectivamente en una actividad que repercute sobre hombres reales, sobre hombres que llevan un nombre propio y sólo a través de los cuales alcanzamos el gran universo cultural de la Unesco. No sólo eso: cualquier medida que aquí se toma, cualquier palabra que se diga, puede encender o, por el contrario, aventurar la esperanza de insospechados grupos de nuestros semejantes en cualquier rincón del planeta. Esto quiere decir que vivimos en el marco de nuestra Organización una existencia humana total y solidaria, pero llegamos a ella por un camino que pasa a través de esos mismos hombres que viven en la realidad. En el horizonte cultural de millones de seres, en la vida nacional de casi todos los Estados aparece de alguna manera la colaboración internacional a través de la Unesco.

EL PROBLEMA DE LA CONCENTRACION

Esta misma proyección de nuestro Organismo crea en sus tareas un problema sobre el cual insisten los informes del director general en muy frecuentes ocasiones, "el problema de la concentración": concentración de empresas y concentración de medios para alcanzarlas. A esta tendencia debió su nacimiento el sistema de "proyectos principales", pero también a esa necesidad tienen que someterse las restantes actividades, incluso en el campo de las llamadas "actividades especiales". Significa sin duda un estimable esfuerzo, la labor del Secretariado para seleccionar y aunar fines y recursos, entre la inagotable variedad de materias de carácter educativo y cultural que son un peligro para la dispersión, tanto más si se tiene en cuenta el ámbito planetario de la Organización, que integra hoy casi un centenar de pueblos, y séame permitido, al decir esto, dirigir un cordial saludo a los nuevos Estados miembros que vienen a compartir nuestras tareas con joven y enérgico entusiasmo, y que salude también a sus honorables representantes, nuestros nuevos compañeros en estas reuniones de trabajo.

UNA EFECTIVA COMUNIDAD DE HOMBRES Y PUEBLOS

Cuanto más hayamos crecido, cuanto más amplio sea nuestro horizonte, más debemos procurar la concentración. Y el punto central del problema está en un sistema de concentración en pocas empresas, que permita que todos podamos participar en ellas activamente. Creemos que esto es lo importante en la vida de la Unesco: concentración, sí, pero con participación de todos, como manera de ligarnos vitalmente, en una efectiva comunidad de hombres y pueblos.

Ahora bien, con la concentración no conseguimos sin más nuestra meta. Para dar eficacia a nuestro trabajo hay que "organizar y sistematizar". No quisiera equivocarme al subrayar estas tareas como algo en que debemos ocuparnos rigurosamente al estudiar nuestro plan de actividades.

PLANIFICACION GENERAL DE LA EDUCACION

Por de pronto, "planificación general de la educación": planificación con vistas a una elevación del nivel intelectual de grandes contingentes humanos, en escala universal. Tengamos en cuenta que la tercera parte de la población del globo yace en este punto en un estado con el que no podemos transigir. Debemos hacer un esfuerzo para lograr un mayor rigor en la planificación y coordinación de nuestro trabajo. No

basta, por ejemplo, con que consigamos que en un plazo de tiempo se produzca un número considerable de actividades en el ámbito de trabajo de un proyecto principal. Con ello podría ocurrir que no hubiéramos conseguido otra cosa sino una pululación de iniciativas inconexas, de hechos sueltos, de tareas que apenas rozan los verdaderos temas en los que habría de basarse la colaboración para lograr un fin. Y alcanzar esto es labor de la Unesco.

CARACTER INTERNACIONAL Y COLECTIVO DE LOS PROYECTOS Y EMPRESAS

A la dinámica de nuestro tiempo responde el interesante fenómeno que ponen de relieve las notas del director general sobre la estructura del programa y presupuesto: A la tajante diferenciación entre el "carácter internacional y colectivo" de los proyectos y empresas del Secretariado, en ejecución del Programa Ordinario de la Organización, y el "carácter particular", esto es, de iniciativa nacional y de limitado alcance, con que se presentaban las actividades de los programas de participación y de asistencia técnica, sucede ahora una cada vez más íntima compenetración entre ambas esferas, de tal manera que todas las actividades de la Unesco, cualquiera que sea el programa del que dependan, "tienden—según los términos de la versión española del texto del director general— a relacionarse y confundirse". Confundirse, tal vez no; pero articularse e integrarse en un conjunto, sí. A ello queremos tender, en efecto.

ADECUACION DEL SISTEMA DE PROYECTOS PRINCIPALES

Por eso nos parece muy adecuado el sistema de los llamados "proyectos principales"; tal y como se definen su naturaleza y alcance en las páginas de introducción al Programa y Presupuesto que nos presenta el director general. Hemos procurado en España trabajar con interés y poner en juego todos los medios de que disponemos en el ámbito de estos proyectos. Para colaborar con el relativo a las Tierras Áridas ha tenido lugar en Madrid, durante el último bienio, la reunión del Comité Consultivo, que nos ha permitido aprovechar la presencia de sus miembros, ilustres especialistas en la materia, para darles a conocer problemas y realizaciones en nuestro país y aprender de sus palabras. Nuestros centros de investigación y nuestros ingenieros trabajan constantemente en estos temas, orientados y aleccionados por las experiencias suscitadas por el Proyecto de la Unesco.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN IBEROAMERICA

En relación con el Proyecto mayor de desarrollo y mejora de la enseñanza primaria en Iberoamérica, nuestra colaboración ha buscado las más sobrias y eficaces maneras de manifestarse. Hemos organizado un curso sobre estadística en el campo de la educación, un curso sobre el sistema de escuelas de maestro único, cuyos resultados hemos publicado en un interesante volumen, y un curso sobre construcciones escolares. En cada ocasión han asistido a ellos importantes grupos de becarios hispanoamericanos.

Finalmente, en relación con el Proyecto de Apresiasi Mutua de los Valores Culturales de Oriente y Occidente, hemos desenvuelto algunas actividades que se enuncian en el informe del Gobierno español inserto en el documento 11C-7, "Informes de los Estados

Miembros". A los datos allí recogidos añadiré que se están incrementando constantemente los temas para el conocimiento del Oriente en los distintos grados de la enseñanza; que hemos incluido un número considerable de libros sobre temas orientales en nuestras bibliotecas escolares, y que estamos tratando de organizar un importante coloquio sobre algunos aspectos de este problema, que tendrá lugar próximamente en Córdoba, esa sorprendente encrucijada urbana que durante siglos fue vértice de unión de las tendencias culturales del Este y del Oeste. Nos satisface, como indicio, advertir en el Presupuesto que nos propone el director general, aumentada la consignación para este Proyecto, lo que seguramente quiere decir que la Unesco se dispone a atender más de frente esta empresa.

UN AMPLIO TEMA PARA EL FUTURO

Y en esta materia de Proyectos Principales no podemos menos de estimar la prudencia con que el director general se siente contenido en su deseo de organizar un cuarto proyecto mayor. Comprendemos que hasta que no termine alguno de los que están en marcha es aventurado que nos embarquemos en otra navegación de altura, pero tal vez no estaría de más ir pensando en seleccionar un amplio tema para el futuro. Por vía de sugerencia, quiero lanzar ante ustedes este tema: revisión crítica de los estereotipos nacionales. Es un característico problema interdisciplinario, en el que tendrían que participar los cinco departamentos de la Organización, y que se orientaría hacia el fin último de la Unesco de comprensión internacional y paz espiritual entre los pueblos.

En la pasada X Asamblea de hace dos años, el discurso en el que expuse el punto de vista de la Delegación española reconocía la importancia que para nosotros tenía en la historia de la Unesco la Conferencia de Montevideo. Nos complace ahora que el director general señale esa reunión como momento de arranque de una segunda fase y que se observe el carácter positivo que en el desenvolvimiento del Organismo tuvo la novedad de organizar nuestras tareas en actividades generales, actividades especiales y proyectos principales, cuyo desarrollo viene a coincidir con la marcha general de la O. N. U. en el plano internacional. Nos damos cuenta de la importancia de las actividades generales (de la de los proyectos principales ya hemos hablado), pero entiéndase que todo el acierto está precisamente en mantener junto a ellas las actividades especiales. Con el contrapeso de éstas se orientan las primeras hacia contenidos concretos y hasta los mismos colaboradores de la Unesco—funcionarios, expertos, delegados, etc.—se habitúan a trabajar sobre tareas plenamente concretas y empíricas. Si el director general, en su informe sobre la evaluación de los trabajos realizados por la Organización (documento 11C-9), puede hablar de que existe un proceso muy señalado en el sentido de la acción, ello se debe, a nuestro entender, a esa buena dosificación de lo general y lo especial en nuestras actividades. Ahora, en que la estructura del Programa y Presupuesto que nos presenta ha cambiado en parte con una tendencia a fundir las actividades de uno y otro tipo, consideramos oportuno recordar la conveniencia de que esos dos grupos de actividades se integren, sí, pero conservándose dentro del sistema lo que ambos principios representan. Reputamos de evidente interés la enumeración de proyectos que en relación con las actividades

generales se hace en el documento fundamental 11C-5, y hemos estudiado con la mayor atención las diferentes informaciones que en relación con dichos proyectos han sido distribuidos por el Secretariado. Quiero adelantar que vemos con la mayor simpatía todos los esfuerzos encaminados a eliminar las discriminaciones en materia de educación, y muy particularmente en lo que se refiere a discriminación en el campo de la educación de la mujer. Si ha habido una cierta diferencia de función y si puede seguir habiéndola en algunos aspectos—lo cual varía de unas épocas históricas a otras—, no puede haberla de derechos ni de nivel social ni de nada que pueda considerarse como una base o un instrumento para el pleno desarrollo de la vida humana. En nuestro país no ha habido ni hay exclusiva, ni siquiera en las funciones más altas. Hemos tenido y tenemos mujeres en las esferas de gobierno, de la literatura y del arte. Tenemos hoy profesores, médicos, juristas, científicos en todas sus ramas. El porcentaje de alumnos femeninos en la Universidad española es en estos momentos del 20,12 por 100. En algunas Facultades (Farmacia, Letras) pasa del 60 por 100. En la Facultad de Ciencias es del 25,24 por 100. Se citó aquí en alguna ocasión el testimonio de un famoso economista actual que afirma que la mujer puede ganar tanto o más que el hombre en la situación de hoy. Nosotros añadiremos, por nuestra experiencia histórica y presente, otros datos: también puede elevarse tanto o más que el hombre, y esto se ve fácilmente en la tierra en que nació Santa Teresa. Nosotros podemos ofrecer, dentro del tipo de la que los sociólogos llaman la nueva familia nuclear de nuestro tiempo, como alto ejemplo de colaboración de hombre y mujer, ese producto de cultura y humanidad que es el hogar en España. A esto se debe tal vez el bajísimo índice de delincuencia infantil que ofrecen las estadísticas españolas.

LA ENSEÑANZA TECNICA Y PROFESIONAL

Particular atención nos merece el proyecto de recomendación internacional relativo a la enseñanza técnica y profesional. Hace tiempo en mi país hemos comprendido que, efectivamente, la formación teórica y práctica de los ingenieros y de cuantos colaboran en las actividades de carácter industrial constituye, como dice el Programa y Presupuesto que se nos somete a discusión, una "inversión previa", exigida por el desarrollo económico, y pensamos también que la elevación de ese nivel de enseñanza constituye un factor no menos importante para el desarrollo libre y recto de la conciencia del personal técnico en todos sus grados.

GRAN IMPULSO DE LA ENSEÑANZA CIENTIFICA Y TECNICA

El impulso dado a la enseñanza científica y técnica queda resumido en el hecho de haberse, en los últimos años, duplicado la población estudiantil de las Facultades de Ciencias, triplicado la de las grandes Escuelas de Ingeniería y Arquitectura y quintuplicado los créditos para sus gastos de funcionamiento. A esto hay que añadir el establecimiento, relativamente reciente, de dos tipos de instituciones de grado sucesivo: los Institutos y las Universidades Laborales, en donde tratamos de dar a los que en ellos estudian una técnica lo más adecuada y eficaz posible, y al mismo tiempo una clara conciencia de su nivel social y del papel que a los técnicos corresponde en la vida de la comunidad.

PLAN DE AYUDA A LOS ESTADOS MIEMBROS

Dos aspectos señala el Programa y Presupuesto, como propios de la Unesco, en esta rama: el establecimiento de normas y principios y el desarrollo de un plan de ayuda a los Estados miembros. En relación con el primero, participaremos con todo interés en la discusión del documento 11C-15. Y no dejaremos tampoco de apoyar con la mejor voluntad ese plan de ayuda a determinados Estados miembros a que afecta el segundo. Reconocemos que de la misma razón de ser de la Unesco se deriva, como principio general, el sistema multilateral en la organización de la ayuda a los Estados que la necesiten; pero también, de esa integración de lo general y lo concreto de la que proviene la fuerza de la Unesco, se desprende la conveniencia de no renunciar a las posibilidades de ayuda bilateral, cuando la generosidad y la competencia de un Estado le permita ofrecerla. Desde luego la experiencia humana y el saber profesional de nuestros técnicos estarán siempre a disposición de quienes puedan necesitarlos. Y en tal aspecto me es grato ofrecer todos nuestros medios para la formación del personal dirigente y ejecutivo, según se proyecta en el documento que nos ha sido distribuido.

Esta misma actitud es causa de que veamos con complacencia el desarrollo de los proyectos en materia de educación y nos satisfará comprobar que tienen un curso favorable los planes establecidos sobre las necesidades educativas en Africa, Asia, en los Países Arabes. Debemos congratularnos de los considerables avances de la enseñanza primaria en Iberoamérica, tan directamente relacionadas con el desarrollo de nuestro Proyecto Principal en la materia, tal y como se expone en el informe del director general a que antes me referí.

LABOR EN ESPAÑA

En mi país, modesta, pero denodadamente, nos hemos planteado sobre nosotros mismos estos problemas y hemos hecho un estudio sobre su situación, teniendo en cuenta las necesidades, los recursos económicos e incluso el tiempo, porque no es fácil ni deseable improvisar precipitadamente soluciones. Quiero dar simplemente unos escuetos datos: últimamente se han terminado 8.000 edificios para escuelas; el 1 de octubre se hallaban en construcción otros 7.300; en el último año han ingresado al servicio de las escuelas de enseñanza primaria 11.000 maestros nuevos, y la población escolar ha aumentado en 320.000 alumnos más, lo que representa un incremento del 10 por 100 de la población escolar.

ATENCION AL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Consideramos muy acertada la nueva atención que la Unesco trata de prestar al desarrollo de la enseñanza superior. Pensamos que la Unesco había tenido hasta ahora demasiado abandonado este sector, que necesita seguramente de su apoyo, que incitará, sin duda, a una eficaz colaboración en la crítica y difusión de los propios ideales de la Unesco, ya que, en definitiva, en esas instituciones de enseñanza y educación de grado superior se forma la conciencia directiva de los países. No nos oponemos a la relación con algunas organizaciones no gubernamentales para que colaboren en este campo de las actividades de la Unesco; pero requeriremos a todos para que sea la

Unesco misma la que, de una manera inmediata, se ocupe del problema del desarrollo de las instituciones universitarias de enseñanza.

LA COLABORACION DE LAS UNIVERSIDADES Y CENTROS SUPERIORES

Si, por otra parte, la Unesco quiere, cada vez más, atender el aspecto del desarrollo científico en las distintas ramas, será necesario que se cuente con las Universidades y centros superiores. Esta nueva orientación, por lo menos en su mayor desarrollo, constituye también una novedad del Programa: la acción concertada en oceanografía, el desarrollo de las ciencias del mar, la impulsión de la investigación científica, el estudio sobre las tendencias de la investigación y otros documentos de que ha de ocuparse la Comisión del Programa muestran un nuevo desenvolvimiento de la actividad de la Organización que merece todo nuestro interés, y permítaseme que salude con el más favorable humor el anuncio, en el informe del director general, de la creación de una organización internacional de investigaciones sobre el cerebro. Parece que esto resulta especialmente adecuado a las circunstancias de la Unesco.

Unas breves observaciones para terminar. Nos parece bien que el informe del director general sobre la estructura del Programa muestre una preocupación por lograr una "distribución geográfica más amplia", en relación con las organizaciones no gubernamentales. Pero quisiéramos que, además, se tuviera muy en cuenta la manera de resolver esta dificultad; de suerte que la entrega de determinadas actividades de la Unesco a las O. N. C. no altere fundamentalmente la distribución geográfica de las propias actividades de la Unesco. Esto es, que en la distribución de trabajos, subvenciones, nombramientos de expertos, realización de encuestas, estudios o informaciones de cualquier tipo por las O. N. C. no se reduzca y se altere radicalmente la que hemos dado en llamar distribución geográfica en el interior de la Unesco misma.

IMPORTANCIA DE LAS COMISIONES NACIONALES

Creemos que el principal instrumento de la Unesco debe ser las Comisiones nacionales, y aun estimamos que no se hace suficientemente apelación a ellas. Nos atrevemos a proponer, en consecuencia, que de las dos redes de conductos de irradiación de que se sirve la Unesco, la constituida por las Comisiones nacionales se vigorice y multiplique.

En el último bienio nuestra Comisión ha participado en la organización de un Coloquio internacional en Madrid, sobre conservación de monumentos; en la reunión del Comité consultivo de tierras áridas; en el estudio de la unificación de estadísticas en materia de educación; en el Coloquio sobre enseñanza de árabe en países no árabes; en la formación de un vocabulario terminológico de Ciencias Sociales; en la publicación de una terminología de telecomunicación; en la publicación del R. U. D. A. (Recopilación Universal de Derechos de Autor); en la continuación del "Index Translationum"; en el intercambio de jóvenes estudiantes; en recibir y ayudar a los becarios que llegan a nuestro país, y en la selección de expertos. Ha creado un Comité nacional de Artes Plásticas que ha colaborado activamente en la reunión de la Asociación Internacional correspondiente en Viena. Otro Comité Nacional de Música ha organizado la participación de

la Orquesta Nacional en los recientes Festivales de París. Me permito recordar, finalmente, el funcionamiento de otros Subcomités, como el de Historia, que prepara interesantes colaboraciones para la Comisión internacional de la rama, o el de Oriente y Occidente, a cuyo interesante Coloquio internacional ya me he referido.

El de Ciencias, que trabaja en los múltiples campos a que se extiende la actividad de la Unesco en esta materia. El de Juventud, que ha participado en un gran número de empresas internacionales; el de Salvamento de los tesoros de Nubia, que ha conseguido del Gobierno y de las Cortes la concesión de un importante crédito para financiar la participación española.

Como puede observarse, en el ámbito particular de mi país seguimos, aunque sea dentro de la limitada medida de nuestras fuerzas, un ritmo creciente como el de la propia Unesco. Y nos anima a seguir este camino comprobar que los diferentes informes del director general responden a la impresión de la magnitud, casi imprevisible, del crecimiento que día tras día van teniendo las posibilidades de acción de la Unesco. Esto significa, en definitiva, la penetración progresiva de la Unesco en la conciencia de las gentes, hecho que debemos analizar en sus causas y evaluar en sus consecuencias; hecho del cual parece que depende y a la vez acentúa, en relación reversible, el desarrollo de una conciencia internacional.

CURSILLO SOBRE DIDACTICA DE LA LENGUA EN GUADALAJARA

Organizado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, con la colaboración del Excmo. Sr. Gobernador Civil de la Provincia, Inspección de Enseñanza Primaria y Escuelas del Magisterio, se ha celebrado en Guadalajara un cursillo de acuerdo con el siguiente programa, desarrollado entre los días 20 al 23 de diciembre de 1960:

PROGRAMA

DIA 20:

A las 9,30: Misa en la iglesia parroquial de San Nicolás.

SESIÓN DE LA MAÑANA

A las 10: "Los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza de la Lengua", por don Adolfo Maíllo, Director del C. E. D. O. D. E. P.

A las 11: "La oración como unidad de estudio del lenguaje", por don Constantino Domínguez Novoa, Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de Guadalajara

A las 12: "Los ejercicios de observación", por doña Esperanza Torrecilla Bautista, Regente de la Graduada Aneja a la Escuela del Magisterio.

SESIÓN DE LA TARDE

A las 3,30: "Ejercicios de vocabulario" (demostración práctica con niños de grado elemental), por don Juan Navarro Higuera, Jefe del Departamento de Educación Fundamental del C. E. D. O. D. E. P.

A las 4,30: "Ejercicios de vocabulario" (demostración práctica con niños del período de perfeccionamiento), por la señorita Africa Ramírez de Arellano, ex directora del Grupo Escolar "Menéndez Pelayo", de Madrid.

A las 5,30: "Lógica y lenguaje", por don Alejandro Ortiz Navacarrada, Director del Grupo Escolar "Cardenal Mendoza", de Guadalajara.

DIA 21:

SESIÓN DE LA MAÑANA

A las 10: "Ejercicios de lenguaje y

pensamiento" (demostración práctica con niños del primer ciclo del período de enseñanza elemental), por don Adolfo Maíllo.

A las 11: "Ejercicios de lenguaje y pensamiento" (demostración práctica con niños del segundo ciclo del período de enseñanza elemental), por la señorita Pilar Fernández, Inspectora de Enseñanza Primaria de Guadalajara.

A las 12: "Tipos y didáctica de la lectura", por la señorita María Raquel Payá Ibars, Jefe del Departamento de Orientación del C. E. D. O. D. E. P.

SESIÓN DE LA TARDE

A las 3,30: "Lectura comentada" (demostración práctica), por la señorita Consuelo Sánchez Buchón, Jefe del Departamento de Investigaciones del C. E. D. O. D. E. P.

A las 4,30: "El dictado y la ortografía: fundamentos", por don Esteban Villarejo Mínguez, Jefe del Departamento de Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P.

A las 5,30: "Metodología de la redacción y composición", por doña Palmira Martín Meés, Maestra del Grupo Escolar "Cardenal Mendoza", de Guadalajara.

DIA 22:

SESIÓN DE LA MAÑANA

A las 10: "Metodología de la redacción" (demostración práctica), por don Florentino Rodríguez y Rodríguez, Inspector de Enseñanza Primaria.

A las 11: "Análisis de textos: fundamentos y tipos", por don Antonio Gómez Galán, Director de la Escuela del Magisterio de Segovia.

A las 12: "Análisis psicológico y gramatical", por don Tomás Andrés, Profesor de la Escuela del Magisterio, de Guadalajara.

SESIÓN DE LA TARDE

A las 3,30: "Análisis literario" (una demostración), por Aurora Medina de

la Fuente, Inspectora de Enseñanza Primaria de Navarra.

A las 4,30: "La Gramática escolar: estructura y didáctica", por don Adolfo Maíllo.

A las 5,30: "Didáctica de la conjugación", por don Abraham Prieto Rodríguez, Director del Grupo Escolar "Amador de los Ríos", de Madrid.

DIA 23:

SESIÓN DE LA MAÑANA

A las 10: "Didáctica de la preposición y la conjunción", por don Adolfo Maíllo.

A las 11: "Iniciación literaria: carácter y límites", por la señorita María Cruz Rubio, Inspectora de Enseñanza Primaria de Madrid.

A las 12: "Recitación" (demostración práctica), por don Juan Iglesias Marcelo, Secretario de la Dirección del C. E. D. O. D. E. P.

A las 13: Sesión de clausura presidida por el Excmo. Sr. Gobernador Civil de la Provincia.

El Cursillo a que se refiere el anterior programa se desarrolló de acuerdo con el plan previsto, habiendo asistido buen número de Maestros de la capital y provincia.

En el acto de clausura, que se celebró en el Salón de Sesiones del Ayuntamiento, intervinieron: el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria, don Constantino Domínguez Novoa; el Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica, don Adolfo Maíllo, y el Gobernador Civil de la Provincia, los cuales dirigieron la palabra a la numerosa concurrencia, destacando la importancia de la tarea realizada, las perspectivas que se brindan para el perfeccionamiento del Magisterio con la realización de esta clase de obras y exaltando la trascendencia de cuanto se haga en favor del mejoramiento de la educación primaria. La primera autoridad provincial, después de su alentador discurso, dio por clausurada la reunión.

OTROS CURSILLOS

Perfeccionamiento sanitario.—La Escuela Nacional de Sanidad ha celebrado, del 28 de noviembre al 6 de diciembre, un curso general sobre temas que entrañan gran importancia en el aspecto sanitario de España. Las lecciones han sido desarrolladas por eminentes especialistas. Destacamos, por su singular relación con la Escuela, la del director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, don Adolfo Maíllo, sobre "La Escuela como centro de la educación sanitaria".

Cursillo de Psicopedagogía.—Del 29 de noviembre al 9 de diciembre, organizado por las Escuelas del Magisterio de Valladolid, ha tenido lugar en dicha localidad un interesante cursillo sobre "Las aptitudes del escolar". Las lecciones—parte teórica y práctica—han estado a cargo de destacados profesores: doctora María Raquel Payá, don Juan Manuel Moreno García, doña Antonia V. Cuadrillero y doña Antonia J. Fraile. Don Víctor García Hoz disertó en la clausura.

ESPAÑA EN LA UNESCO

El 15 de noviembre llegó a París, para asistir a la XI Conferencia General de la Unesco, el Ministro de Educación Nacional, don Jesús Rubio García Mina, y el Director general de Prensa, don Adolfo Muñoz Alonso. Con unos días de anterioridad se encontraba ya en París el Director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, con el mismo objeto. Pertenece a la Delegación española permanente.

* * *

En presencia de don Luis Jordana de Pozas, jefe de la delegación española en la Conferencia de la Unesco, fue presentada la película *España empieza aquí*, que refiere la marcha del plan de cinco años de construcciones escolares y que afecta a casi todas las provincias de España. El Director general de Enseñanza Primaria contestó a las preguntas formuladas.

La delegación belga se interesó por las soluciones encontradas para adaptar los edificios al medio ambiente donde se construyen. El señor Tena Artigas dijo que se había invitado a los arquitectos españoles a presentar proyectos fuera de las normas tradicionales, y así se ha llegado a tipos especiales, como la llamada microescuela, cuyo costo, incluido el mobiliario en materia plástica, es tan sólo de 75.000 pesetas.

La delegación belga solicitó una copia de la película, que será traducida al flamenco. El representante de este país invitó a los delegados españoles a que preparen la realización de otra película sobre el funcionamiento de la escuela completa de un solo Maestro.

Las personalidades presentes recibieron un ejemplar del folleto editado por el Ministerio de Educación Na-

cional, bajo el título *Operación Escuela*—octubre 1960—, en el cual se dan todos los detalles sobre los 8.000 edificios construidos, los 7.300 en construcción y la realización de los restantes hasta 25.000, comprendidos en el plan de cinco años para las construcciones escolares.

CAMPAÑA DE VACUNACION ANTIPOLIOMIELITICA

Ha comenzado en Madrid la cuarta campaña de vacunación antipoliomielítica, que, lo mismo que las anteriores, está dentro del plan que elaboró el Director general de Sanidad, y que ha puesto en marcha el Catedrático don Ciriaco Laguna.

Las vacunaciones se realizan en la Escuela Nacional de Puericultura, y su número se eleva a unas cien diarias.

NOTICIAS DE TODO EL MUNDO

FRANCIA.—*Semana de Intelectuales Católicos.*—Recientemente se ha clausurado en París la Semana de Intelectuales Católicos, que ha tenido este año por tema: "El desorden del hombre". En la sesión de clausura intervinieron el historiador publicista Daniel Rops y el padre Depierre, quienes disertaron sobre la santidad en la historia y en el mundo del trabajo, respectivamente. El Cardenal Feltin, Arzobispo de París, cerró el acto diciendo, entre otras cosas, que la santidad es la verdadera medida del hombre.

VENEZUELA.—Para atender a 15.000 Maestros no graduados que ejercen el magisterio existe el Instituto de Mejoramiento Profesional, que comenzó a funcionar en 1951. Después de varios ensayos se ha llegado a la conclusión de que el mejor medio para conseguir la transformación en titulados consiste en la enseñanza por correspondencia durante todo el año lectivo y dos meses de curso durante las vacaciones.

Se espera que en cinco años todos los no titulados hayan alcanzado el título y el principal incentivo de 200 bolívares de diferencia de sueldo que existe entre unos y otros. Esta subida es paulatina: 50 bolívares al mes por cada año que el alumno aprueba en el Instituto. Solamente se admite a Maestros con uno a dieciséis años de servicios para que posean algo de experiencia y no estén próximos a jubilarse.

El ensayo es digno de considerarse al intentar perfeccionar a los Maestros de las zonas más remotas, incluso de lugares limítrofes con el Brasil.

* * *

Un grupo de eruditos católicos, protestantes y judíos prepara una traducción inglesa de las Sagradas Escrituras, que podría resultar una "Biblia común".

Según el R. P. Walter M. Abbot, S. J., tal Biblia común daría una base para los "debates teológicos y ecuménicos del futuro"

LEGISLACION

RESOLUCION DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA POR LA QUE SE CONVOCA CONCURSO PARA PROVEER UNA PLAZA DE MAESTRA Y OTRA DE MAESTRO CON DESTINO EN LAS ESCUELAS UNITARIAS-PILOTO, DEPENDIENTES DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA (B. O. del Estado de 16 de noviembre de 1960).

Por Decreto de 18 de agosto de 1959 ha sido autorizado este Ministerio para crear hasta seis Escuelas Unitarias-piloto dedicadas al ensayo de métodos, con el propósito de contrastar procedimientos didácticos susceptibles de generalizarse a todas las Escuelas de Maestro único, que constituyen la mayoría de nuestro sistema escolar.

La disposición citada se ha modificado por Decreto de 21 de septiembre de 1960 (*Boletín Oficial del Estado* del 11 de octubre), en relación con las circunstancias administrativas de los Maestros que sean nombrados para desempeñar estas Escuelas.

Creadas por Orden ministerial de 19 de septiembre de 1959 una Escuela unitaria de niños y otra de niñas con tal carácter en la barriada nueva del "Pozo del tío Raimundo", Ayuntamiento de Madrid, es oportuno proveerlas de personal, de conformidad con lo establecido en los Decretos mencionados.

En su virtud esta Dirección General ha tenido a bien disponer:

1.º Se convoca concurso para la provisión de una plaza de Maestra y otra de Maestro con destino a las Escuelas Unitarias-piloto, dependientes del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, creadas en la barriada nueva del "Pozo del tío Raimundo", Ayuntamiento de Madrid.

2.º Podrán participar en el concurso los Maestros nacionales en servicio activo que tengan cumplidos los veinticinco años y no excedan de los cuarenta y cinco en la fecha de la convocatoria, con tres años de servicios ininterrumpidos en propiedad en Escuelas unitarias o mixtas en localidades de cualquier censo, o que las hayan servido sin haber transcurrido dos años desde su cese.

3.º Dentro del plazo de treinta días naturales, a contar desde la publicación de la presente Orden en el *Boletín Oficial del Estado* que se entenderá ampliado en ocho días más

para los procedentes de las provincias insulares, los solicitantes presentarán en la Delegación Administrativa de Educación Nacional de la provincia en que radique la Escuela que sirven actualmente la siguiente documentación:

a) Instancia dirigida al ilustrísimo señor Director general de Enseñanza Primaria.

b) Hoja de servicios, certificada.

c) Un trabajo original e inédito, de extensión no superior a diez folios mecanografiados a dos espacios o su equivalente manuscrito en letra clara, que versará sobre los problemas que plantea la organización del trabajo en las Escuelas de Maestro único, incluyendo la copia y comentario justificativo del horario semanal que emplee, con indicación de la marcha del Maestro en el desarrollo de las actividades de cada sesión y mención de las principales variaciones que ha introducido en dicho horario durante su vida profesional y razón de las mismas.

d) Un trabajo original e inédito, cuya extensión máxima será de cinco folios mecanografiados a dos espacios o su equivalente manuscrito, dedicado a exponer el sistema de disciplina que sigue en su Escuela, especialmente en materia de premios y castigos, con una breve fundamentación de los principios teóricos y prácticos a que obedece.

e) Relación de libros y revistas de que se sirve habitualmente para la preparación próxima y remota de su tarea diaria, indicando separadamente los que utiliza para cada aspecto del trabajo escolar, así como aquellos cuya falta advierte, estén publicados o no, para remediar las lagunas que en este orden haya observado.

Al final de la relación indicará las dos obras de contenido pedagógico que prefiera de cuantas haya leído, con expresión muy breve de los motivos de su preferencia.

f) El cuaderno de trabajo correspondiente al curso 1959-1960 (o el último, si fueren varios) de un alumno de su Escuela de cada uno de los ciclos didácticos de seis-ocho años, ocho-diez y diez-doce.

g) Progresivamente, otros méritos culturales y profesionales acreditados documental y fehacientemente.

En los trabajos mencionados en los apartados c) y d) importa más la descripción detallada y objetiva de la actividad escolar que su explicación doctrinal. En los relativos al apartado f), sin descuidar la presentación, se dará preferencia al contenido.

4.º El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria examinará los méritos aducidos por los solicitantes, pudiendo recabar los informes complementarios que considere pertinentes para formar un juicio completo de cada uno, así como solicitar cualquier comprobación que permita completar el conocimiento de sus condiciones profesionales.

Dicho Centro propondrá a la Dirección General de Enseñanza Primaria los nombres de los Maestros y Maestras que pueden realizar la prueba señalada en el artículo siguiente, en un número que oscilará entre tres y seis para cada plaza a proveer.

5.º Los Maestros preseleccionados se encargarán en Madrid, durante una semana, de una Escuela unitaria cada uno para desarrollar, con arreglo a su personal concepción, el trabajo didáctico

habitual, así como las actividades de carácter circunescolar y pedagógico-social que se les asignen.

6.º El Tribunal a que se refiere el artículo 5.º del Decreto de 18 de agosto visitará a los Maestros en prácticas y propondrá a este Ministerio los que han de desempeñar las Escuelas Unitarias-piloto. Si sus condiciones y actuación así lo aconsejan la Comisión podrá proponer para cada plaza, además del indicado para ocuparla, uno o dos aspirantes más, con derecho a ser nombrados Maestros propietarios de las mismas si quedaran vacantes en el plazo de cinco años, a partir de la fecha de esta Orden, o de otras Escuelas de ensayo que puedan crearse en dicho lapso de tiempo.

7.º Los Maestros nombrados para desempeñar las Escuelas-piloto, además del sueldo y los emolumentos reglamentarios, percibirán una gratificación de 12.000 pesetas anuales, con cargo al presupuesto del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

8.º Los nombramientos que se efectúen por este concepto estarán condicionados, en cuanto a duración y efectos administrativos y profesionales, a lo previsto en los artículos 7.º al 11 del Decreto 1843-1960, de 21 de septiembre (*Boletín Oficial del Estado* de 11 de octubre).

Lo digo a VV. SS. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a VV. SS. muchos años.
Madrid, 22 de octubre de 1960.—*El Director general*, J. TENA.

Señores Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica y Jefe de la Sección de provisión de Escuelas.

Libros y Revistas

Cuestiones de didáctica y organización escolar. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Madrid, 1960, 373 págs., 90 ptas.

Estamos ante una publicación selecta del C. E. D. O. D. E. P., que dirige el prestigioso pedagogo don Adolfo Maílló. En ella, se recogen dieciocho lecciones acerca de aquel tema general, explicadas en el curso que tuvo lugar del 3 de febrero al 21 de marzo de 1959 a servicio del personal docente primario. Los autores de dichas lecciones fueron los señores y señoras Maílló, Redondo, Hernández (Emilio), Pinillos, Romero Marín, Sánchez Buchón, García Benito, Fernández Huerta, Villarejo, Navarro Higuera, López Ibor, Alcaraz, Secadas, Raquel Payá y Pacios.

El conjunto de lecciones, de varia temática, responden a un concepto de unidad: salir de los carriles, tan

rodados, por los que han venido discurriendo las tareas didácticas y la organización escolar, para sembrar nuevos rigores con vistas a las exigencias de la escuela primaria de nuestro tiempo. Pues pensar que, en medio de las inquietudes docentes en que el mundo se mueve, habría de permanecer paralizada y deshuesada nuestra escuela española, equivaldría a emplear las escasas fuerzas que nos iban quedando en precipitar nuestro propio suicidio.

Esto no podía ser. Y el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, que, al par que vigía, es el instrumento estatal llamado a dirigir y orientar al Magisterio de la nación, cuyo perfeccionamiento técnico es inexcusable, inició públicamente su contacto personal y directo con aquél mediante este curso, que fue un verdadero éxito de organización y doctrina. Ahora

dicho curso ha logrado su complemento con el valioso volumen que acaba de publicarse, que es una mina de enseñanzas y sugerencias al servicio del maestro y de la escuela. Lo hemos leído íntegramente y hemos comprobado que los temas están tratados con gran altura pedagógica, al margen de los textos corrientes, y por prestigiosas figuras de nuestra Pedagogía.

La materia fundamental del volumen se concreta esencialmente en lo siguiente: Comunidad escolar, Comunicación y enseñanza, el Método, la Motivación y el aprendizaje, el Método activo en la enseñanza, Personalidad y enseñanza, Organización del espacio escolar, la Disciplina escolar, el Programa, la Unidad didáctica. Almanaque y horario, Medios audiovisuales, Higiene mental, el Libro escolar, el Trabajo en casa, la Educación de adultos, la Coordinación entre

las enseñanzas primaria y media y la Comprobación del trabajo escolar. Como se ve, el repertorio de cuestiones agota los cometidos de la escuela primaria, suscitando a la vez problemas más pormenorizados que han de incidir sobre la inventiva de cada maestro. Así, pues, el profesorado del curso ha puesto en vigencia aquella "Pedagogía de la *alusión*", de que hablaba Ortega, que permite al maestro crear, innovar, dentro de los cauces nuevos que se le han señalado.

Ciertamente, nuestra escuela primaria requiere una revolución que la sintonice con el tiempo en que nos movemos. Y a quienes arguyan que los problemas tratados en el curso se refieren a cuestiones de Didáctica y Organización, y no a la Educación fundamental, habrá que contestarles que ésta se halla incluida en varios de los temas explicados, como son los de Comunidad, Personalidad, Disciplina, Trabajo, Motivación, Activación y algún otro, que no podrían extenderse sin tener en cuenta la finalidad educativa del muchacho dentro de la comunidad. Yo no sé si todos los profesores del curso conocen la escuela primaria española en su varia dimensión, es decir, en sus grandes líneas y en sus detalles mínimos. Pero si digo que, con mayor o menor transferencia a la tarea práctica escolar (ya que toda teoría a la práctica ha de transferir), la doctrina explicada es de sumo interés para el maestro, que verá acrecida su cultura con el vislumbre de aportaciones nuevas, nunca perdidas; que siempre quedarán registradas en alguna parte y aparecerán cuando la necesidad ineluctable lo pida.

En resumen, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria ha salido al pabellón público con un libro de extraordinario valor docente. Esta es, a nuestro juicio, su verdadera y trascendental misión: mantener en tensión al Magisterio nacional con enérgicas motivaciones que le impulsen a realizar con fuerza apodictica lo que es inexcusable en este tiempo histórico: la renovación total de nuestra escuela. No nos es permitido ni siquiera caminar a paso lento. La vida cada vez más complicada y difícil, el porvenir incierto que le está reservado a nuestra infancia y a nuestra juventud piden, aparte de los avances de la técnica, una dura y fuerte formación interior. Otros pueblos nos preceden en este aspecto. Igualémoslos a ellos, mientras no nos sea posible superarlos. A ello propende la recién salida publicación, que debe alcanzar la difusión merecida.

Reciba el C. E. D. O. D. E. P. nuestra cálida enhorabuena.

A. J. O.

TRABAJOS DE LA II REUNIÓN DE ESTUDIOS SOBRE ANALFABETISMO Y EDUCACIÓN FUNDAMENTAL. *Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Ministerio de Educación Nacional.* Madrid, 1960, 339 páginas, 75 pts.

El Ministerio de Educación Nacional, consciente de la importancia que tiene para nuestro país—siempre más culto que civilizado—el grave problema de que no participemos todos por igual del manantial que supone los beneficios del mundo actual, ha emprendido, a través de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, la empresa de dar los elementos primordiales de la cultura a aquellos que viven individualmente atrasados en un medio normal de progreso social (Analfabetismo) y preparar las tareas necesarias para elevar los niveles generales de la vida individual y social en zonas que, por distintas causas (medio deficiente, falta de comunicaciones, carencia de organizaciones, de medios primordiales, etcétera), ofrecen un estado general de retraso (Educación Fundamental).

Este es el argumento y éstas han sido las tareas que han presidido el desarrollo de los trabajos de la Reunión cuya reseña nos ocupa. Hasta ahora los muchos y eficientes trabajos que en este campo poseemos han ido dirigidos a la búsqueda del analfabeto español y su extirpación (recuérdese la Primera Reunión en abril de 1956 y la publicación de esta misma Junta Nacional contra el Analfabetismo: *Causas y remedios del analfabetismo, con indicación de los recursos de todo orden que deben ponerse en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las distintas regiones y comarcas españolas*; pero con esta nueva publicación se ha perfeccionado la anterior en cuanto a Analfabetismo se refiere y se ha dado un salto gigantesco en el estudio de la Educación Fundamental o básica para un progreso normal, no sólo en nuestra Patria, sino en cualquier punto del globo.

La publicación puede centrarse en cuatro facetas que se complementan:

a) Trabajos de orden doctrinal, claros, profundos y sistemáticos, en que se aborda el estudio geográfico de las áreas subdesarrolladas, y el hombre de ese medio con su economía, sociología y sanidad. Los doctores Vila Valenti, Gil Carretero, Bravo San Felú, Padre Duocastella y el Secretario de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, señor Maíllo, nos dan a conocer con pluma fácil las características esenciales de un pueblo subdesarrollado.

b) Ponencias de Inspectores de Enseñanza Primaria que en equipo estudian y elaboran la multitud de factores que se presentan en cada una de las principales actuaciones llevadas a cabo, tanto de alfabetización como de Educación Fundamental: censo y fichaje de analfabetos, planes y programas de actuación, formación del personal, financiación de las campañas, control de actividades, son temas perfectamente sistematizados y utilísimos para cualquier estudio en la materia.

c) Una fácil y clara explicación de los cuatro métodos de alfabetización que fueron elegidos, entre varios sometidos a un contraste científicamente elaborados: onomatopéyico, alas del lenguaje, mnemotécnico y fotosilábico.

d) Dos aspectos capitales para una comprensión metodológica de la lectura y escritura, en sus supuestos lingüísticos y fundamentos psicológicos.

Estamos frente a un compendio utilísimo para todo estudioso que quiera penetrar en la mejor comprensión de cualquier sociedad humana retrasada y tenga afán por mejorarla. Existen acertadas observaciones sobre el desarrollo de la comunidad para el sociólogo, psicólogo, estadista y principalmente al pedagogo, que en todo momento quiera estudiar el nivel de vida de su pueblo o quiera hacer a sus habitantes partícipes de los inefables beneficios de la cultura.

SANTIAGO DEBÓN TORTOSA.

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE: *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*. Edición Escolar de la Librería Salesiana. Barcelona, 1960. 292 páginas, con ilustraciones de Gustavo Doré.

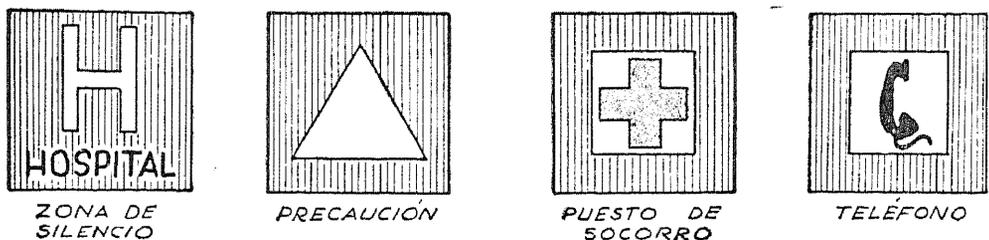
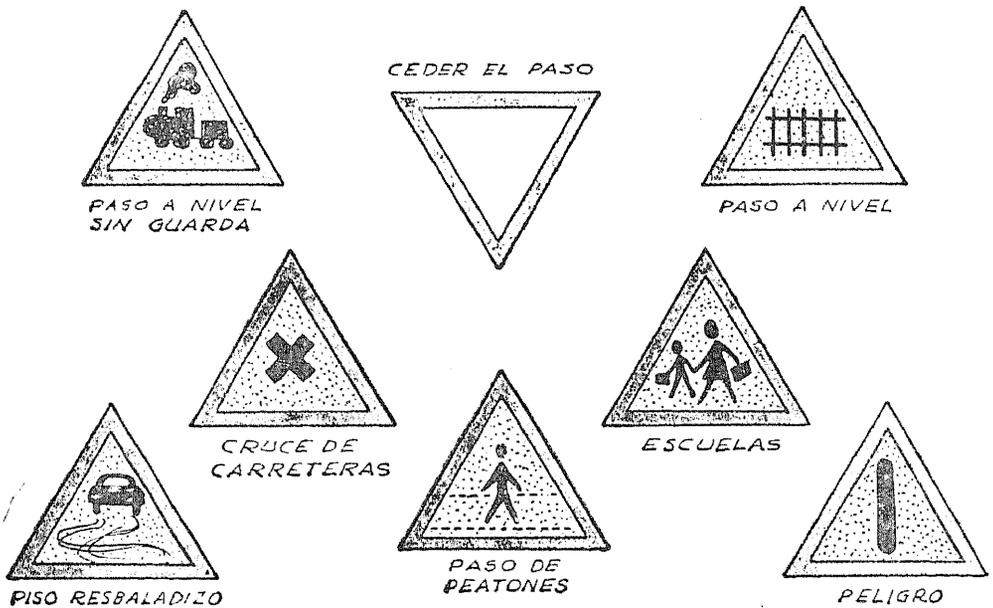
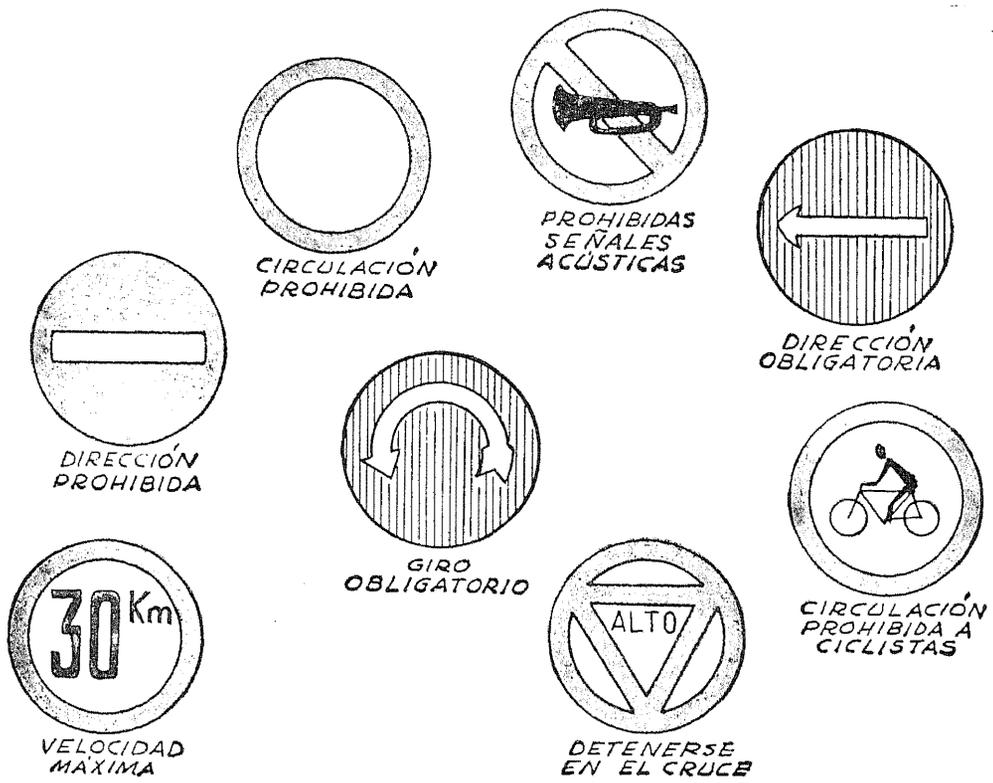
Esta es una edición para la escuela pulcramente editada, con excelentes dibujos (excelentes desde un punto de vista artístico, pero excesivamente complicados para el gusto infantil) y una llamativa portada en offset. Como es habitual en este tipo de ediciones, el texto está adaptado, o mejor, recortado con vistas a los grados elementales. Como a pesar de ello la prosa de nuestro genial novelista es demasiado densa para la capacidad de los pequeños, y, por otra parte, la riqueza léxica sobrepasa con mucho las posibilidades del lector infantil, el texto incluye notas explicativas muy oportunas.

Es ésta, sin duda, una de las ediciones escolares más cuidadas de las que conocemos.

J. I. M.

Dados los peligros que pueden provocar los progresos de la ciencia aplicados al mal, el hombre necesita un "suplemento de alma". Debe procurar obtenerlo antes que sea demasiado tarde. El deber de los que tienen por misión ser los guías espirituales o intelectuales de la humanidad es trabajar para despertar en ella este suplemento de alma.

(LOUIS DE BROGLIE: *Physique et Micro-Physique*. Londres, 1955.)



SIGNOS CONVENCIONALES

 ROJO

 AZUL

 AMARILLO

