

aula abierta

REVISTA DEL INSTITUTO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

38



aula abierta

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

Consejo de Redacción

Con el comienzo del nuevo curso académico se han producido, a petición propia, algunas sustituciones en la composición del Consejo de Redacción de la revista del ICE, **Aula Abierta**. El nuevo Consejo de Redacción queda constituido del modo siguiente: Presidente ROGELIO MEDINA RUBIO, Director del ICE; Vocales: TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, M^a ASUNCION PRIETO GARCIA-TUÑON, MANUELA MARTINEZ MUÑIZ, PILAR ZUÑIGA LAGARES, CONCEPCION DIAZ-RATO ALONSO, MARIA DE LA CRUZ RODRIGUEZ GONZALEZ, Director: TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA.

Advertencia

Aula Abierta no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

Imprime:
Gráficas Baraza. Avda. Pumarín, 10.
Teléfonos: 28 57 37 y 28 84 78
Oviedo.
D. Legal: O-157-1973

SUMARIO

	PAGINA
EDITORIAL: Las Artes Plásticas	7
ESTUDIOS: La Educación plástica en la educación especial <i>Por Alicia Rodríguez Nespereira</i>	11
La Cerámica en la Escuela <i>Por Daniel Gutiérrez y M^a Vicenta Rivas</i>	25
La Educación artística en la Escuela <i>Por Rosa Gratacós Masanella</i>	35
Evolución de la representación del Espacio y las estructuras plásticas del niño <i>Por Isabel Cabanellas Aguilera</i>	39
TEMAS: Procesos sociales y Educación <i>Por Teófilo Rodríguez Neira</i>	47
La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada <i>Por Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	55
EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES: Una utilización del video en la didáctica de la composición de movimientos en el tiro horizontal <i>E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. Dpto. de Física y Química</i>	67
A propósito de la coordinación de niveles: Análisis de una experiencia <i>M^a Asunción Prieto García-Tuñón</i>	69
El entorno y su valor pedagógico <i>M^a Rosario Piñeiro Peleteiro</i>	79
INFORMACION: Actividades del I.C.E. Otras actividades	91 97
DOCUMENTACION: Selección bibliográfica sobre expresión plástica y pretecnología	103
RECENSIONES:	107

Los estudios que presenta AULA ABIERTA recogen las ponencias desarrolladas en el I Seminario de Artes Plásticas que, patrocinado por **NESTLÉ**, organizó el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo, y que contó con la participación de los profesores de Preescolar, E.G.B. y Educación Especial que dirigieron los trabajos seleccionados en el 5º Concurso Collage, cuyo fallo final tuvo lugar en esta ciudad.

**INSTITUTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

Las Artes Plásticas

Las «Artes Plásticas» constituyen un mundo complejo, amplio, decisivo, que necesariamente tiene que dejar de ocupar en nuestras escuelas, para pasar a desempeñar un cierto protagonismo. No quiero decir que, por un afán desmedido de salvar lo injusta e indebidamente postergado, haya de elevarse a práctica exclusiva lo que es en sí mismo relevante, en detrimento, por tanto, de otros aspectos también en sí mismos valiosos, sino simple y llanamente, que se le dé el puesto que merece y el nivel que le corresponde. Ya que, de lo que no cabe duda, hoy, es del insustituible papel que las «Artes Plásticas» desempeñan, sobre todo, en los primeros años del desarrollo personal.

En el hermoso libro «El Collage infantil. Aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas», su autor escribe: «Las operaciones del collage no sólo suponen en el que lo realiza una elección, sino que, al hacerlo, también rechaza algo, de tal modo que cuando trabaja sobre un conjunto dado, como una fotografía, un anuncio o una portada de revista, da privilegio a ciertas formas que aparecen en estos papeles y, naturalmente, al mismo tiempo, elimina otras. Según haga esta operación, pone de relieve el hecho de dar privilegio a determinadas formas o bien resalta que su acto consiste en suprimir otras que no quiere que figuren. En general, podemos decir que, en su trabajo, pueden tomar protagonismo diversas actividades: elegir, suprimir, sustituir, juntar o permutar.

La sustitución permite juegos muy inteligentes al poner una cosa en vez de otra. Al juntar formas o figuras que proceden de mundos distintos, crea relaciones insospechadas que, por sí solas, permiten expresar contenidos mentales o sentimentales que, por lo inesperado, excitan la imaginación del espectador. Ello le permite sugerir cosas que sería imposible plasmar por métodos lógicos y que constituyen aquello que artistas y críticos han querido indicar al utilizar el término «inefable», o sea, lo que no se puede expresar con palabras. La permutación es otra operación posible por la que se pone un detalle en el lugar de otro y éste en el lugar del primero, con lo cual se puede ampliar la posibilidad poética anunciada antes.

Existe también la apropiación, por la que un conjunto visual ajeno es incorporado con plenos derechos en la obra que el artista está confeccionando. También la manipulación, por la que el artista modifica el conjunto encontrado y le da otra forma y otra significación» (p. 20).

Todas estas operaciones: elegir, rechazar, suprimir, sustituir, unir, permutar, apropiar, confeccionar, manipular, invaden el reino completo de las «Artes Plásticas». Y afectan a todo el campo de las actividades motrices, la coordinación sensible, la orientación empírica, las correlaciones psíquicas, la delimitación del espacio y la confección de un lenguaje, de un código expresivo, que desborda y se sitúa a un nivel no menos importante que el del lenguaje literario o el del lenguaje científico. Incluso admite posibilidades de objetivación que están más allá de estos lenguajes, que los supera en capacidad expresiva. Y ocurre así porque en las «Artes Plásticas» los códigos significativos no están cerrados en sistemas de categorías predeterminados, en sistemas categoriales fijos y casi inamovibles.

Es cierto que unas cuantas estructuras lingüísticas, me refiero al lenguaje hablado y escrito, permiten la constante superación estético-científica. Y la actividad poética y gnoseológica no tiene prácticamente límite. Pero el proceso plástico, al trabajar con materiales de toda índole, incluso materiales caóticos, informes, hasta materiales abyectos, desprovistos de sentido, posibilita al niño, al artista, asistir al alumbramiento originario y deslumbrante de la creación estética, de la producción de belleza y de sentido. Este es un momento glorioso de la vida. Es el momento de máxima plenitud. Y me atrevería a decir que es un crimen privar a nuestros escolares, a nuestros hombres, de esos instantes de grandeza.

Hay algo más, no obstante, que ahora deseo vivamente compartir. «Las Artes Plásticas» son el campo desde el que, con preferencia, es factible la «emocionalización» y la «personalización». Aunque no puedo, no debo, analizar detalladamente esos aspectos por simples razones de oportunidad, sí quiero dejar constancia de ello. Quiero indicar que «emocionalizar» y «personalizar» son aprendizajes difíciles y necesarios. Sobre todo en un mundo como el nuestro que camina hacia la automatización, hacia un reino de las computadoras y de los ordenadores. Sin ese aprendizaje, las angustias, las tensiones, el miedo y el terror, la ilusión y la alegría, el deseo, la satisfacción, todo el inmenso caudal psíquico, quedaría sumergido en el transfondo de la personalidad, quedaría como enquistado y en vías de adulteración. Por eso tiene importancia todo lo que hagamos en «Las Artes Plásticas» y lo que podamos hacer en el futuro. Modular, configurar, manipular lo carente de forma, lo informe, es precisamente personalizar y objetivar lo más íntimo de cada uno. Es llevar a cabo, del modo más directo, ese aprendizaje del que hablo.

ESTUDIOS

La educación plástica en la educación especial

Por Alicia Rodríguez Nespereira
Psicóloga del equipo multiprofesional de la provincia de Orense

Dentro del amplio tema de la educación plástica en la educación especial quizás lo que a mí me interese más destacar es un poco el enfoque, tal vez renovador, o por lo menos no clásico, de la educación plástica en la educación especial; es decir, nos interesa mucho, por supuesto, el aspecto decorativo de la plástica, pero nos interesa quizás mucho más el aspecto expresivo. Nos interesa mucho más el aspecto, cómo diría yo, de educación de las manos en cuanto a los movimientos finos que el niño realiza desde muy pequeñito, desde que nace, y luego expondremos un poco así, de corrida, a nivel evolutivo, cómo el alumno accede al contacto con los objetos, cómo se va acomodando la mano a ello, qué coordinaciones tiene que hacer con la mano, con los objetos de su vista y qué coordinaciones más complejas tiene que hacer luego, cuando estas primeras están integradas y, por supuesto, cuál es la estructura intelectual que está debajo de esto y que posibilita toda esa serie de movimientos. Por eso, yo prefiero llamarla educación plástica y no expresión plástica, como se había sugerido en un principio, porque para mí la educación plástica ofrece el aspecto expresivo, que es muy importante, y quizás es el aspecto más conocido de toda la plástica, es decir, a través de la plastilina, de los palillos, de la pintura, del modelado de todo esto, y que insisto que para mí es muy importante, puesto que el niño experimenta cantidad de sensaciones nuevas en contacto con distintos materiales y distintos objetos y estimula la representación de esos objetos que hace. Por lo tanto, es muy importante que se motive a los niños a nivel expresivo y, por eso, es muy loable el que se organicen concursos de este tipo, porque motivan mucho a los niños a la hora de presentar sus trabajos, e incluso ellos mismos se perfeccionan y se automotivan, puesto que el dibujito correspondiente o el collage correspondiente va a participar en un concurso y puede que a lo mejor salga premiado y que lo puedan admirar muchos ojos.

Sin embargo hay un aspecto que a mí me interesa destacar y quizás es por que estoy muy sensibilizada desde el punto de vista de la educación especial a este nivel. Ya lo he comentado un poco con los directivo de Nestlé y es que en estos concursos donde los niños son los principales protagonistas es muy distin-

ta la visión sobre la plástica y sobre todos los códigos plásticos que existen que tiene un niño que la que tiene un adulto. En algún jurado yo he visto seleccionar los collages más representativos con criterio de adulto, desde una obra, o desde una vivencia, o desde una experiencia más o menos madura, y que tienen un abanico de estímulos o de posibilidades mucho más amplio que el que tiene el niño que lo ha hecho. Yo he comentado con varias personas que apostaría al 90% que si la selección la hacen los niños posiblemente no estaría ninguna de tales obras y sí estarían otras, en el sentido de que si ellos son los que lo hacen y si ellos son los que se expresan sería muy interesante que les dejásemos expresar sus propios códigos, aunque no encajen con los códigos del adulto.

Entonces sería como resaltar mucho más todavía ese valor expresivo, porque ese valor expresivo que hemos querido resaltar ahí es el valor expresivo de los adultos, por supuesto que en base a unas obras hechas por los niños, pero la selección ha sido un poco de la que entra por los ojos y a mí, de entrada, sin que esto signifique desvalorización en absoluto, me parecen excesivamente perfectos, quizás porque estoy muy acostumbrada a verlo desde el punto de vista de la educación especial, en la que lo que menos importa quizás sea la perfección del dibujo y sí el trabajo o las coordinaciones manuales que implica el llevarlo a cabo. Entonces existe esta posibilidad, la de que el Jurado lo constituyesen los mismos niños, ya que ellos son los protagonistas, y entonces ellos nos transmitirían sus códigos expresivos, que son tremendamente más expresivos que los nuestros y, por supuesto, no tan matizados ni tan solapados por la cultura y por los convencionalismos y por una serie de cosas que, cada uno, a nivel cultural, tenemos encima.

Esto tiene relación un poco con la disyuntiva de si se les provoca el dibujo o se les deja que se expresen normalmente, es decir, si es mejor que ellos se expresen espontáneamente o si es mejor irles enseñando a que pongan la línea del suelo o la línea de arriba o las nubes o la lluvia o lo que sea. Si queremos realmente posibilitar e incrementar la expresión del niño, tiene que ser desde el niño mismo y no desde el adulto, porque si no lo único que estamos haciendo es ir filtrando un poco esta espontaneidad del niño, puesto que luego la matizamos con la experiencia del adulto. Es importante, además, esta matización teniendo en cuenta a los niños tímidos, a los niños bloqueados a nivel de personalidad, a los niños inhibidos. Estos niños, ante estos dibujos o ante estos collages, supongo que jamás se atreverán a hacer uno semejante si los comparan con su dibujo espontáneo, que a lo mejor resulta muy inconexo en los elementos, comparado con la perfección que manifiestan estos dibujos que estéticamente son perfectos. El niño se retraerá y será muy difícil desbloquearlo, para que luego él crea que su dibujo, que no es tan perfecto, pueda tener el mismo valor expresivo que el de otro niño que dibuja muy bien. Por ejemplo, una niña se dedica a hacer una muñeca y la realiza con un acabado perfecto, pero no sabe hacer otra cosa más que eso, por lo que queda catalogada en un alto nivel. Para mí esto es una especie de contradicción y sería muy importante que se tuviese en cuenta el punto de vista del niño a la hora de resaltar el valor expresivo. Por eso, insisto, para mí no es equivalente expresión plástica a educación plástica, pues otro valor que va tremendamente conexo con el valor expresivo sería el valor integrador, enten-

diendo por tal esa especie de satisfacción que se siente ante la tarea bien hecha, reconocible mucho más en educación especial, porque este tipo de niño es tremendamente espontáneo y, al no tener, quizás, unos razonamientos demasiado abstractos, su comportamiento está menos lleno de prejuicios y entonces, cuando hace una cosa, que en principio parece que no tiene ningún significado, el significado que le pueda dar él es tremendamente importante y siente una especie de satisfacción inmensa al ver que él, con todas sus deficiencias y todos sus problemas, es capaz de organizar y de crear algo que ha hecho con sus propias manos. Esto mismo sucede, como sabemos, a los adultos, pues ante un cuadro que se te ocurre pintar o ante una estantería que colocas o que clavas, sientes una satisfacción como de realización personal en aquella obra. La estantería la puedes comprar en la librería, pero, si te la haces tú en casa, parece que tiene más valor para tí.

Este es un poco el sentido integrador que para mí tiene la educación plástica y en un sentido tremendamente importante, por esa sensación que el niño tiene de crear algo y de saber que lo ha hecho él, y que lo ha hecho él con sus cuatro puntos de referencia, o con sus ocho, o con su nivel intelectual de niño profundo, que también éstos lo pueden hacer, o de niño límite o de niño normal, pero que lo ha hecho él y que eso es valorable. En efecto, estamos muy acostumbrados a que se valoren las cosas perfectas y yo aprendí de los niños deficientes, hace bastante tiempo, que todas las cosas tienen su punto positivo y que de todos los trabajos se pueden sacar cosas buenas. Lo que pasa es que acaso estamos muy deformados a nivel profesional, y aquí me identifico bastante con la tarea del profesor, es decir, a través de los años hemos estado muy acostumbrados a corregir constantemente lo que está mal hecho, y sin embargo soy tremendamente positivista a este nivel; en consecuencia, me gusta mucho resaltar lo que está bien hecho, aunque sólo sea uno entre cincuenta. Quiero decir, entre los 50 actos que realiza un niño, vamos a suponer, al cabo del día, hay uno que está bien: me interesa mucho más resaltar ése que está bien que no los 49 restantes que están mal, porque entonces es cuando empezaremos a desbloquear a los niños y cuando sabremos a partir de qué edad un niño se puede bloquear con el dibujo, con el dibujo o con la plastilina o con lo que sea, en comparación con otro niño. Es en el momento en que el niño se ha dado cuenta de que existe otro a su lado, lo que puede ocurrir a partir de los 2 y 3 años. Todo depende de cómo le hacemos ver a ese niño los demás, los demás y el valor que le demos a lo que hace él. Si es un niño que ha estado acostumbrado a que lo que haga él nunca llegará a un concurso final; este niño, por mucha motivación y por mucho que nos empeñemos, continuará bloqueado, o si no continuara bloqueado, sería porque afortunadamente, con los años, sus mecanismos de compensación le van preparando un poco el camino para que vaya por la vida. Eso sí, será un niño que no volverá a dibujar, o que, por lo menos, no le gustará, y la experiencia nos demuestra la existencia de niños que en la clase se niegan a hacer dibujos y que se niegan en general a hacer cosas, porque saben que las hacen mal. La razón es que ha habido antes alguien o algo que era más perfecto y que estaba mejor hecho; entonces ellos, automáticamente, han establecido una comparación y de resultas han quedado bloqueados.

Otro aspecto que merece la pena aclarar es la relación de justicia o injusticia, de valor positivo o negativo, entre un dibujo o un collage perfecto y otro que no lo es.

En un collage muy mal hecho hay también su parte positiva, por lo que yo casi no me atrevería a evaluar, a nivel de plástica, de bien o mal, porque todos tenemos posibilidades de expresión plástica; lo que pasa es que no nos atrevemos a manifestarlas, porque los códigos que están establecidos como bonitos y como estéticamente perfectos no los tenemos todos igual, por no haber recibido educación en este sentido. Sin embargo, quiero resaltar mucho el sentido integrador de la educación plástica, no de la expresión plástica; porque es mucho más que expresión, es educación y, para mí, si no la panacea, es de las áreas más fundamentales de la educación, tanto desde el punto de vista de la educación especial como desde el punto de vista de la educación normal. Es frecuente ver a niños de E.G.B. que en cálculo, en lenguaje y en otras materias, a nivel de tercero y a nivel de quinto y a nivel de octavo, van muy mal, pero en plástica no fracasan jamás; son los niños que suspenden tradicionalmente todo menos plástica, gimnasia y poco más, pero eso no dice nada, habría que empezar por ahí, es decir, habría que empezar a trabajar el cálculo, el lenguaje o lo que sea a partir de la plástica, lo que puede hacerse perfectamente, como después lo veremos.

De todas formas, aparte de este valor integrador, que va muy unido al valor expresivo, hay otro valor tremendamente importante, que es el valor rehabilitador de la educación plástica. ¿Qué entendemos con esto?. Para tratar de explicarlo voy a servirme mucho de la palabra **praxia** ejemplificada en el siguiente caso. Cuando se da la orden a un niño, por ejemplo: «haz con plastilina una casa», se le encomienda una tarea plástica, no de modelado; pero, ¿qué implica esto? Implica que el niño que la va a realizar tiene que tener, primero, una coordinación «ojo-mano»; después, una coordinación de las dos manos, luego una independencia de mano, de dedos, es decir, poder mover los dedos para poder amasar y hacer el arbolito. Todo esto, estos movimientos que nosotros los hacemos normalmente y sin previa reflexión, tienen que estar interiorizados, es decir, a la manera de un video grabado en el interior, y es a lo que Piaget llama «el esquema de acción»: Todos los movimientos que el niño tiene que hacer con su mano son como la «memoria motriz», deben estar dentro para luego, en el momento en que el niño va a hacer el arbolito de plastilina, o la casa de plastilina, o lo que sea, no tener que pensar: «no, ahora tengo que mover esta mano y luego tengo que mover la otra», sino que esto ya está grabado, está interiorizado, y entonces el niño mueve sus manos, sus dedos y organiza y modula o modela esa casa, o ese árbol, o lo que sea. Pues bien, a ese acto final de modelar es a lo que llamamos **praxia**; es decir, que habría primero una coordinación de movimientos, el esquema de acción, que sería como el montaje de esos movimientos, y después la **praxia**, que sería el resultado.

Las praxias, es decir los movimientos, ya más o menos maduros, se pueden ir haciendo más complejos posteriormente, pero estas coordinaciones que el niño tiene integradas y que es capaz de reproducirlas se van organizando en el niño, como ocurre en el niño que empieza a hablar: no nos damos cuenta cuán-

do empieza a utilizar la «a», cuándo ya el niño habla perfectamente. Es decir, en el niño normal la evolución se da sin apenas darnos cuenta y lo que hacemos es ir un poco trabajando sobre lo que el niño nos va dando, sobre lo que el niño va madurando, pero en educación especial esta evolución es todavía más interesante, es decir, va a haber que educar esos esquemas, o por mejor decir, no los esquemas, sino las coordinaciones y ayudar a que esos esquemas estén interiorizados para que el niño pueda reproducirlos con sus manos. Es algo así como «desmigalar»; el paso que el niño normal da por sí mismo, en el niño deficiente hay que desglosarlo en ocho, a lo mejor, y así se va viendo de alguna manera el proceso que el niño va realizando.

Cuando empecé a trabajar en educación especial, hace ya 7 años, tuve un poco la impresión de que me iba a deprimir muchísimo con los niños deficientes, porque no habría manera de movilizarlos, pero desde ahora puedo decir que no solamente no deprimen sino que incluso gratifican quizás mucho más que los normales, en el sentido de que uno se va dando cuenta de los pequeños pasos que dan, fenómeno que en el niño normal no hay tiempo para observar, sin embargo, en el niño deficiente sí, precisamente porque avanza muy despacito y porque sus coordinaciones son mínimas y tienen que ir puntuales. Es decir, si no se da una coordinación de una mano con la otra, no va a haber posibilidad, en plástica, de poder hacer una serie de cosas que necesitan de las dos manos y, sin embargo, con el niño normal sucede un poco lo contrario, es decir, se le pone la plastilina delante y él, sin darse cuenta de que interviene la mano derecha o la izquierda, o de que mueve el dedo pulgar o el índice, ha organizado enseguida el churro y la bola e, incluso, algo más. Las praxias serían entonces la coordinación de acciones con un fin determinado. Es como la manifestación de la inteligencia práctica, es decir, el manipular las cosas, el construirlas y considerar para qué me sirve o para qué lo quiero. En el collage el niño tiene que manipularlo, colocarlo de una forma determinada, siguiendo orientaciones previas; pero sería todavía más enriquecedor que el niño lo hiciese a su aire, tremendamente a su aire, solamente a su aire, y a ver qué es lo que sale y observar entonces las clasificaciones de material que va haciendo. Esto es totalmente enriquecedor. Por ejemplo, en un objeto que es una casa, que el profesor, desde su código práctico maduro y desde su código estético, lo rellenaría, a lo mejor, con lentejas, resulta que al niño le atrae más rellenarlo de tierra o de lana, o quizás de otros elementos que no sean tan normalizados para un dibujo determinado. Todo esto es muy interesante, porque en la educación plástica del niño deficiente hay que tener muy claro el objetivo final, ya que las posibilidades son bastante menos que en los niños normales; saber qué es lo que se pretende hacer y para qué. La educación plástica tiene que ser tremendamente útil, desde muy pequeños, pensando en la realización laboral de este sujeto, independientemente de que luego sea posible o no encajarlo en una actividad laboral. Hay que pensar en formarlo y formarlo para que, posiblemente, no vaya a ser un gran escribiente, pues tal vez no llegue ni a dominar la escritura, pero sí que podremos educarlo a nivel de unas coordinaciones de la interiorización de sus movimientos que le van a poder facilitar la reproducción de una serie de cosas y la coordinación de una cantidad de movimientos que puede realizar en una tarea laboral determinada. Es decir,

no razonar mucho sobre esa actividad laboral, pero sí sobre el trabajo manual que esa actividad laboral implica.

De esta manera se le prepara para que se exprese a través de unos materiales determinados y con un instrumento concreto, y así veremos la importancia que tiene el instrumento en la mano del niño desde que nace, con unos códigos prácticos incorporados e intentando hacer algo con ellos; de ahí que para mí el concepto de expresión plástica se quede muy limitado. Prefiero el de educación plástica, sobre todo desde el campo de la educación especial, y por encima del valor expresivo de la plástica está para mí el valor rehabilitador y el valor laboral. Esos son los dos pilares fundamentales de toda plástica, porque la expresión de por sí va casi sola. Voy a intentar explicar cómo entendemos nosotros el desarrollo de las praxias y del instrumento desde que el niño nace hasta más o menos los 8 ó 9 años, que es cuando las praxias básicas están aproximadamente maduras. Luego tendrá lugar una especie de combinación de unas praxias con otras, hasta llegar a la perfección, pero las praxias básicas están ya en general logradas. Sabemos que Piaget distingue así como y períodos, conceptos en los que no voy a entrar muy de lleno, simplemente a nivel de lo que estamos tratando. Un primer período en niños normales sería el correspondiente a la edad entre los 0 y 2 años, sólo como punto de referencia, pues el mismo Piaget dice que la edad no tiene por qué condicionar. Llama a este espacio de tiempo el período sensoriomotriz, porque es cuando el niño hace más manipulaciones, pero no tiene por qué acabarse en los 2 años y muchos niños deficientes profundos, que tienen 10 y 12 años, están todavía en período sensoriomotriz. Simplemente es una estructura que normalmente, a nivel evolutivo, acaba a los dos años, pero no de una manera indefectible. Ahí observaremos dos grandes capítulos que serían la mano en acción directa y la mano en acción indirecta con el instrumento. El 1º, es decir, la mano en acción directa, comenzaría a partir del reflejo de prensión, cuando el niño, desde muy pequeñito, desde que nace (y supongo que muchos de vosotros tendréis hijos y habréis visto la experiencia), tiene la mano centrada en su propio movimiento, en el hecho de que coge lo que toca y toca lo que coge. Esto es observable al poner el sonajero delante de su cuna, si por casualidad choca la mano contra el sonajero entonces lo ve, pero no al contrario, porque la primera coordinación que se hace es entre succión y prensión. Posteriormente, la mano se lanza a la conquista del objeto y es la coordinación «ojo-mano»; una experiencia natural de los humanos: en principio empezamos a relacionarnos con la vida a través de la succión, luego a través de la prensión y finalmente se produce la coordinación del ojo y de la mano. El niño coge lo que mira, porque la vista le vá más allá de la mano y, posteriormente, ya puede ir acercándose a los objetos, y se manifiesta en que golpea las cosas, acude y las transfiere de una mano a otra o de un sitio a otro.

Sin poder detenerme demasiado en esto, que tal vez resulte algo árido, llegamos a la prensión afinada, que tiene lugar cuando el niño coge en pinza, con el índice y el pulgar, las miguitas de pan caídas al suelo, y otras actividades que los niños ejecutan hacia los 9 ó 10 meses de edad. Posteriormente vendría la coordinación de dos praxias entre sí para lograr situaciones nuevas, porque el niño ya tiene una liberación prensil correcta, al ser capaz de coger un cubo, soltarlo y

volverlo a coger, lo que no ocurre en los bebés, pues al darles un cubo, por ejemplo, se quedan con él en la mano y normalmente no lo sueltan. Tienen que pasar bastantes meses de maduración motriz para que el niño sea capaz de abrir la mano, soltar el cubo y volverlo a coger después. A partir de esta coordinación, el niño estructura los objetos que guardan relación entre sí y empieza a tener la noción intuitiva de espacio, es decir, coge aquello que está «al lado de», y sin que ello suponga que posee el concepto de espacio, sino una vivencia experimental: coger una cosa que está al lado de la botella, trasladándose hasta el lugar que ocupa. En este proceso, pueden distinguirse varios hitos, en el sentido de que, al principio, el niño está en la cuna sentado, por lo que su capacidad de movimiento o el campo visual que tiene delante es más reducido; cuando el niño se sienta, su capacidad de poder actuar es mayor, y cuando el niño por fin anda, se amplía mucho esa espacialidad. En relación con esta intuitiva del espacio hay experiencias muy sugerentes, algunas realizadas por Piaget con sus propios hijos, tras la búsqueda de un objeto desaparecido. Es como el juego del «cu-cú» que hacemos con los bebés, hasta que después el niño va salvando los obstáculos para encontrar el objeto desaparecido. Yo hago esta experiencia con los deficientes; cojo un cubo, me lo escondo en la mano a la vista de ellos, y pregunto: ¿dónde está el cubo? Para cerciorarse quieren entonces abrirme la mano. Se la abro y lo ven, pero después hago juegos malabares, me lo cambio de mano y les enseño la mano: ¿dónde está?. Me abren la mano y ven que no está y se encuentran perdidos, ya no saben dónde está el objeto. Les enseño la otra, pero no buscan allí, porque su experiencia visual ha estado ligada a la primera mano y el objeto tenía que estar en ella y no podía estar en la otra mano. Les enseño donde está y entonces vuelvo a hacer la experiencia otra vez y es entonces cuando aprenden ellos a buscar el objeto; es decir, cuando ya les he dado las dos posibilidades, es cuando empiezan a mirar en una mano y al ver que no está, acto seguido vuelven a la otra; entonces, lo que hago la primera vez es poner el cubo debajo de la primera caja, levantan la caja y lo ven; la segunda vez lo meto debajo de la segunda caja sin que el niño lo vea. Levanta la primera caja, no lo vé y, acto seguido, levanta la segunda y lo encuentra. Es un pequeño experimento para demostrar que la inteligencia se puede manifestar y desarrollar por medio de otras muchas pruebas no relacionadas con la inteligencia conceptual. Muchas veces los padres nos dicen, sobre todo a los que estamos acostumbrados a trabajar en educación especial: por lo menos que el chico lea y escriba; ese la obsesión de casi todos los padres, pero nosotros intentamos que la inteligencia también pueda avanzar aun sin tener necesidad constante del apoyo conceptual, que éste es importante, pero, que si no existe, tampoco el fracaso es absoluto.

Vendría después la mano en acción indirecta. En esta evolución que estamos describiendo, el primer instrumento que el niño posee es la mano misma, esta es el primer medio que tiene el niño para conocer el mundo a su alrededor; el segundo instrumento podría ser un palo, pues observamos cómo con él acercan los objetos, y el palo se va a convertir después a lo largo de toda la maduración, en un intermediario entre él y los objetos, hasta llegar a tener vida propia, pues pensando en toda la pretecnología y en todo lo que se puede hacer con el dibujo, el instrumento prolonga la acción de la mano, funcionando como un todo

único. Es como si la mano se hubiera alargado, o como el dedo del «E.T.», para de esta manera auxiliarse, y poder hacer así lo que no puede hacer con sólo su mano, que es corta. A este nivel la prensión es palmar totalmente; cuando le damos a un niño de 2 años un lápiz, lo cogerá de esta manera y empezará a hacer con él sus garabatos. Esta es su primera experiencia en contacto con el instrumento, que luego lo va a dirigir hasta ser una praxia importante y de las más polivalentes que puedan existir. Piaget dice que en el período sensoriomotriz, es decir, el período comprendido desde los 0 a los 2 años, se dan las praxias elementales que van a conectar directamente con el campo laboral; es decir, en este momento tiene que darse la coordinación con los objetos, la acomodación «ojo-mano» y el auxilio del instrumento, comenzando, a partir de este momento, la maduración.

¿Qué implicaciones educativas tiene este período con respecto a la educación plástica?. Pues, en principio, en el sentido clásico que se entiende la plástica, no se podría decir que esto lo sea, aunque la plástica tiene su nacimiento aquí, a nivel del diseño curricular, del que soy la coordinadora en dicha área. Al elaborar el área nos planteamos si empezar a programar objetivos a partir de 0 años o empezar al nivel en que clásicamente se entiende que empieza la plástica, alrededor de los 3/4 años, el curso preescolar. Bajo el asesoramiento del catedrático de Didáctica y del catedrático de Psicología Educativa llegamos a la conclusión de que era mejor empezar a partir de 0 años, porque entonces se vería mejor la evolución de la mano y de las prensiones que el niño iba haciendo desde el principio, y que constituye la base del posterior manejo y utilización de la plastilina y de la habilidad de sus manos. Después, a los 4/5 años, se han dado ya una serie de coordinaciones sobre las que es muy difícil incidir, para conseguir el proceso de maduración en el niño. Por lo tanto, éste es el período de la acción y de la experimentación sobre los objetos, que yo considero básico, y en el cual están anclados muchos de los niños deficientes. No habrá una educación plástica en el sentido clásico, pero sí en el sentido práxico, cuyo significado queda así más aclarado. Es decir, hay una educación de la educación «ojo-mano», hay una educación de la acomodación de la mano a los objetos, hay una educación de la coordinación de dos praxias elementales para poder lograr otra más compleja, hay la búsqueda de un objeto que desaparece, hasta llegar a conseguir la posibilidad de que el instrumento sea el objeto que prolonga la acción de la mano, experiencia de la que carecen muchos niños. Muchos niños deficientes, severos o profundos, no saben qué hacer con sus manos, las llevan colgando, pero nunca se nos ha ocurrido ponerles algo en sus manos para ver qué es lo que hacen con ello. Entonces, la estructura intelectual que se potencia en este momento es un coordinar algo las perfecciones sucesivas de las cosas y los movimientos que hacen con ellas, y nada más. Es decir, el niño ve las cosas, coordina los movimientos que tiene que hacer para manejar esas cosas y eso es simplemente la inteligencia que se manifiesta en estos momentos. En esta inteligencia sensorio-motriz se apoyará el niño después para elaborar sus propios símbolos y para representarlos y socializarlos después en el período simbólico, que aproximadamente se da de los 2 a los 4 años, como simples puntos de referencia. La actividad manipulativa del niño destaca ya por su dinamismo, lo que le

permite precisar nociones de «dentro-fuera», de «aquí-allá», es decir, que empieza de alguna manera a hacer clasificaciones por su ubicación espacio-temporal.

El dibujo, el trabajo del collage, es para mí infinitamente enriquecedor, porque, además de que los niños eligen una serie de objetos y no otros, están haciendo las mínimas clasificaciones, y con esto rellenan una serie de cosas y no otras, y acaso ponen las piedrecitas más pequeñas en la parte de abajo, o no, o las mezclan todas; es decir, que no solamente se trata de juntar cosas o de apilar o de separar, sino que lo que intenta es la comprensión intuitiva de las nociones que esto implica. Insisto en lo mismo que antes decía del espacio, no es que el niño sepa que está trabajando a ese nivel, sino que es el profesor el que tiene que tener muy claro, para poder trabajar con el niño, que, al estar haciendo el collage, no solamente está haciendo una cosa estéticamente bonita, sino que está intentando crear en el niño nociones especiales, nociones temporales (esto lo hacemos mañana, lo hacemos hoy, o lo hacemos por la mañana, o lo hacemos por la tarde), nociones lógico-matemáticas, en el sentido de que aquí ponemos más, aquí ponemos menos, aquí dos sólo, aquí ocho, o ¿cuántas cosas tenemos?. Los que trabajan en educación especial saben que es tremendamente importante conocer que las nociones básicas de razonamiento matemático van completamente ligadas a las primeras experiencias de manipulación con los objetos; el instrumento se va ya perfeccionando como un todo funcional, una función un poco más clara, en el sentido de que, por ejemplo, cuando va a pinzar, ya no necesita alargar su mano, sino que con un instrumento determinado se vale para hacer unas cosas que con el dedo podría hacer, puede pinzar con el dedo y hundirlo en plastilina, pero, por ejemplo, perforar tiene que hacerlo con un punzón. Es entonces cuando va dejando su huella con el instrumento correspondiente y madurando los movimientos de la mano con respecto al instrumento. La prensión se hace ya más en pico, ya no es tan palmar como antes, pero es un pico que es más digital que proveniente de toda la mano. Si observáis cómo cogen los niños los lápices (y esto es importante incluso para los de educación normal, en donde un 20% cogen mal el lápiz y es la causa de que luego tengan problemas con la escritura), deduciremos tal vez que en educación preescolar se les fuerza a una maduración digital en la colocación, en la prensión del instrumento del lápiz, por lo que los niños que han empezado a coger el lápiz de esa manera lo cogerán después así, realizando unos movimientos muy distintos a los que les corresponderían. Son los niños incapaces de hacer las letras que tienen giros, o determinados dibujos, porque, o bien se han saltado fases de acomodación de las manos al instrumento, o bien se les ha precipitado la maduración, en el sentido de que enseguida se les han puesto cosas en las manos, y de lo que se trata es de que hagan cosas y no de cómo las hagan, y de que no nos interese tanto en qué queremos conseguir con el dibujito ese que les encomendamos hacer.

En este nivel (2-4 años), pero sobre todo al nivel de los 3 años, que es cuando el niño empieza a dibujar, ¿qué implicaciones educativas tiene este período para la educación plástica? Ya sabemos que este tipo de educación tiene otras manifestaciones, es decir, que no es exclusivamente práxico, pero es en base a

esa praxia o a esas praxias que el niño tiene ya, el que elabora sus propias cosas y se da una coordinaciónideo-motriz mínima en la manipulación de los objetos, una disociación manual, una coordinación de las manos y un inicio de la disociación digital, para poder coger el instrumento. La estructura intelectual que se potencia en este período es particularmente interesante y tremendamente importante en el momento en que el niño, por ejemplo, practica los juegos de ficción, los juegos de «como si...». Los niños de preescolar, sobre todo, juegan mucho a este nivel y es muy educativo para potenciar la estructura intelectual de un niño elaborar cosas de este estilo, experiencias como el juego clásico de las mamás, convirtiendo a la profesora en hija; ellas son las mamás y recuerdo una niña de 8 años, deficiente, que me venía con las manos así como conteniendo algo, me traía, decía, un plátano, pero en las manos no había nada, lógicamente, y cuando llegó junto a mí le dije: «a ver qué me traes de merienda», «y tú ¿qué quieres?», «pues yo, un plátano», entonces extendió la mano, hizo un ademán y me dió el plátano que estaba dibujando. Ella tenía un símbolo, una imagen organizada de lo que es un plátano, pero no necesitaba del plátano para poder relacionarse conmigo y juega simplemente con la imagen que tiene de ese plátano y esta imagen es la que necesita tener interiorizada, después el movimiento gráfico correspondiente incorporizado para, posteriormente, poder representarlo a través de la plastilina y a través del dibujo. Si no lo tiene interiorizado, por más que nos empeñemos, no lo representará; puede copiar el dibujo, pero jamás le saldrá de «motu proprio». Este nivel de edad es el nivel del símbolo y en cuanto que el niño adapta lo real a las necesidades de ser yo es tremendamente egocéntrico. Está aplastando, por ejemplo, plastilina y si se le pregunta qué es aquello, a lo mejor responde que es «una empanada» aunque carezca de la imagen madura y clásica que nosotros tenemos de la empanada; o dice que es papá el monigote que ha configurado, aunque no se parezca en nada, pero es la adaptación que él hace de lo real a partir del símbolo interiorizado. Es a través de la imitación y de la representación como después va a poder socializar; esto es, cuando luego hace el monigote y se le pregunta «¿quién es?», «es papá», concibe el monigote como distinto del dibujo correspondiente a una casa. Por eso, el dibujo es como el intermediario entre el juego, los juegos de oficio, y la imagen mental, la que le va a posibilitar después la representación y el poder dibujar, bien sean las letras o bien sea otro dibujo cualquiera; éste es el momento en que se potencia la expresión espontánea del niño, donde sus símbolos propios, que nos deja compartir de vez en cuando, tienen que ser cauce abierto y donde más espontáneo puede ser el niño. En el período intuitivo, que sería en el siguiente, es decir, de 4 a 6 años, del manipuleo exploratorio se pasa ya a una coordinación más precisa y ajustada; el niño ya no necesita manipular todos los objetos para hacerse cargo de ellos y de sus cualidades, porque ya las ha incorporado y entonces es capaz de saber que ese objeto es cuadrado, aunque no sepa qué es un cuadrado, sino que tiene esa forma y ese color y que con ese cubo puede construir una casa; es un poco la coordinación viso-motriz. Se madura cuando empiezan a recortar con tijeras, cuando comienzan a hacer el recortado en línea recta, cuando se deciden a hacer el picado de formas sencillas, cuando empiezan a hacer el coloreado, aunque los movimientos de precisión que van inten-

tando hacer todavía no sean maduros del todo y no estén totalmente asentados; es decir, se da una coordinación viso-motriz y una disociación manual-digital que no se había dado hasta este momento.

Ahora, ¿qué pasa con el instrumento? El instrumento empieza ya a realizar acciones por sí mismo; es la edad del preescolar clásico, de 4 a 6 años, más o menos; entonces el niño distingue ya las acciones que realiza el instrumento y que son distintas de su gesto. El instrumento tiene, empieza a tener, vida propia y comienza a posibilitar la expresión de ese niño. Hacia el final de este período llega la digitación ya madura del instrumento, la postura correcta del lápiz. Es una disociación global de mano y herramienta; es decir, ya son dos cosas distintas, ya no es una la continuación de la otra ni se vale del uno para el otro, sino que son dos cosas diferentes, que se complementan, permitiendo realizar sus gestos a partir de ello. Podemos observar, sobre todo en los de niños de preescolar, el manejo simultáneo del lápiz y el cuaderno, esos dobleces que hacen los niños en los cuadernos con el codo, esa especie de orejeras que organizan en las libretas. Pero, ¿a qué se deben?. Se deben simplemente a un hecho sencillísimo: que el niño no independiza la mano del brazo, sino que el niño es todo uno y entonces, para hacer la «o», el movimiento es de todo el brazo y, al ser de todo el brazo, lleva consigo la esquina del folio con el codo. Para que eso deje de sucederle, el niño tiene que lograr la independencia de la muñeca y poder girarla. Hay muchos niños que se saltan este proceso y, como consecuencia, vienen luego los problemas de la escritura, es decir, realizan una escritura y unos dibujos muy rígidos, porque el niño no ha aprendido a manejar el instrumento con la suficiente soltura como para poder hacer los círculos que implican el giro de la muñeca. Hace unos días observaba yo a una niña de 8 años, que es completamente normal, pero que tiene una incoordinación motriz bastante fuerte a nivel de manos, en el sentido de que no gira la muñeca; entonces su escritura es grandísima, es incoordinada, y ella sabe que su escritura no la puede enseñar a todo el mundo; igualmente le ocurre al dibujar, por lo que lo hace en condiciones que no se lo vea nadie, porque sus rasgos se le escapan. Es decir, los procesos de inhibición no los tiene muy controlados porque su mano no se ha independizado de su brazo; son cosas tremendamente sencillas que nos saltamos en el proceso de maduración porque se lo aceleramos demasiado, o porque el niño a veces nos ofrece índices de que ha superado una etapa y resulta que no la ha superado y entonces provocamos en el niño el paso siguiente cuando en realidad el anterior estaba todavía sin solucionar.

¿Qué implicaciones educativas tiene este período?. Pues es en cierto sentido el período de la socialización de sus propios símbolos, aquello que era papá para él solo, pero que era un monigote, ahora, al decirle «dibuja a tu papá», el niño realiza un monigote o dibuja una casa, pero la hace independientemente de la perfección que dé al dibujo o no. Es decir, que el niño es capaz de representar algo que previamente había interiorizado, —insisto porque esto es el proceso que se debe tener muy claro— ha sido capaz de representar aquellas imágenes motrices que había interiorizado, y a partir del dibujo, a partir de la plastilina o a partir de lo que sea, a nivel de inteligencia. Es el niño que ya es capaz de anticipar las consecuencias de la acción; hemos observado frecuentemente al niño

que hace monigotes de plastilina y le sale mal y se da cuenta de que no está bien, pero no sabe dónde está el fallo, y tiene que destruir todo y volver a empezar. El crío organiza su monigote y ve que aquello no le funciona demasiado bien, pero a lo mejor es porque le ha salido un brazo más largo que el otro, o porque está mal colocado, y en vez de despegar el brazo y simplemente colocarlo de nuevo, tiene que destruirlo todo, volver a hacerlo de nuevo y entonces le resulta bien; es decir, se da cuenta del fallo, pero todavía no posee la estructura intelectual que le permita rebobinar un poco la parte en que se ha equivocado y reconstruir sobre ella. Esta es quizás la etapa en la que corremos más riesgo de influir en la espontaneidad de los niños; la otra etapa no se manifiesta tan espontánea y es cuando los niños dan todo lo que tienen, pero después nos empeñamos mucho en socializarlo a nivel de dibujo; es decir, le advertimos, por ejemplo, que la casita se hace así, con cuatro palotes y una ventana, y el papá se hace de esta manera, como si fuera un dos, y con cuatro alas, creyendo que esto es lo importante si el niño no ha podido conseguirlo por sí mismo. Pero si el niño lo ha interiorizado, puede reproducirlo; si no lo ha interiorizado va a resultarle difícil, y si se lo representamos sin que lo haya interiorizado va a servirle de muy poco, porque lo va a tener ahí como un emplaste, como una cosa pegada, pero no incorporada en este período concreto que va, aproximadamente, de los 6 a los 9 años. Es ahora cuando aparece el pequeño gesto en sus manipulaciones, cuando se va viendo la evolución de la mano y la evolución del instrumento con respecto a la mano y qué estructura intelectual implica la coordinación de una y otro.

En este momento el niño tiene lo que Piaget llama la reversibilidad, el poder percatarse en dónde se ha equivocado y poder corregir. Si se le pregunta a un niño: «¿cuántos hermanos sois?», y si son cuatro él responde que tres, pues él no se cuenta como hermano; él es él y es incapaz de ponerse en el punto de vista de otro. Esto es lo que implica la reversibilidad, que el niño es capaz de llegar a ese razonamiento que es clásico, ya en educación especial, y que es el razonamiento de los débiles mentales: pues los niños deficientes normalmente no superan la etapa de las separaciones concretas; es decir, llegan hasta ahí, pero no las superan, porque si las superaran ya no serían deficientes, sería el típico niño normal o bajo, pero que sabe razonar y no tiene nada de deficiente. En este caso puede anticipar la sucesión ordenada de las operaciones para poder dar una respuesta correcta, puede hacer ya su montaje para poder construir una cosa; el instrumento es totalmente operatorio a este nivel, ya no solamente es la función que cumple el instrumento, sino que tiene mucho que ver el material que utiliza y lo que quiere conseguir con ello; es dócil, y el instrumento es ya una herramienta de trabajo para el niño. Esta herramienta de trabajo en el niño deficiente puede empezar a ser utilizada desde los 8 años de edad cronológica, independientemente de cuál sea su nivel intelectual y dependiendo también del nivel de su desarrollo motriz, es decir, de su maduración motriz, pero deberíamos acostumbrarnos a tener muy claro a nivel profesional en dónde podrá desembocar este niño para poder organizar las praxias correspondientes que va a poder utilizar. Por otra parte, a nivel de los 8-9 años, las praxias básicas están más o menos maduras, y me refiero al niño normal; es entonces a partir de aquí cuando tienen que ir combinando y haciendo los ensayos con los materiales distintos y con los

instrumentos. Dice Piaget que el tipo de estructura intelectual dominante condicionará la manipulación y la calidad del producto elaborado. No es lo mismo que un niño deficiente profundo nos haga un árbol en plastilina que nos lo haga un deficiente medio o un deficiente severo; el tipo de estructura condicionará cuál es la manipulación de ese producto, y el nivel de desarrollo psicomotor condicionará la precisión y la rapidez del movimiento; la consecuencia inmediata de todo esto es poder conocer cuál es la evolución de las praxis y del instrumento en el niño. Respecto del niño deficiente hay que tener en muy en cuenta, por un lado, los «handicaps» personales que tiene, desde su nivel intelectual hasta sus dificultades motrices, sus intereses, su edad cronológica y hasta el nivel de escolaridad con que nos llega para poder trabajar con él, porque un niño puede estar a nivel de la manipulación, o a nivel de acción, por así decirlo, y otro a nivel de pensamiento. Si observamos a los niños trabajando veremos que a nivel de acción un niño puede estar en el período sensorio-motriz por las dificultades de coordinación y de movimientos que tiene y, sin embargo, a nivel de pensamiento, puede ser un niño que está en el período simbólico, que es el que va de los 2 a los 4 años, en cuanto que a partir de sus burdas manipulaciones él es capaz de decir que eso es un gusano o que eso es su casa o la gente del pueblo. La razón es que de un niño deficiente a otro la evolución no es tan rápida, ellos crecen y su experiencia de vida les va distanciando un poco de su experiencia intelectual propia, pues no es lo mismo un niño deficiente medio o severo de 12 años que un niño deficiente severo de 2 años, o de 3, o de 5. La experiencia de vida le va haciendo intervenir en las cosas de una forma determinada y condicionando para que el producto que elaboran sea de una forma concreta, muy distinta de la forma que pueda imprimir un niño de menor o de mayor edad. Lo mismo pasa con el nivel simbólico o con el nivel intuitivo, en el que primero el niño elabora sus propios símbolos y en el segundo representa ya los símbolos más o menos socializados, dependiendo de cómo el niño use sus manos y de las coordinaciones que haga con ellas, después vendrá la explicación que pueda dar de lo que ha realizado, que puede estar a ese mismo nivel o a un nivel posterior.

La Cerámica en la Escuela

Por Daniel Gutiérrez

Escuela de Bellas Artes de Oviedo

y

M^a Vicenta Rivas

Taller de Cerámica. Universidad de Oviedo

El arte de la Cerámica en la Escuela

La expresión creativa del niño en ciertas etapas específicas de su desarrollo mental y emocional, sólo pueden comprenderse y apreciarse, si se entiende la interdependencia causal general entre la creación y el desarrollo.

La cerámica es una actividad dinámica y unificadora, con un papel potencialmente vital en la educación de nuestros niños, constituye un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia, para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos proporciona una parte de sí mismo, por lo que será muy necesario el tener en consideración el producto artístico.

El desarrollo mental depende de una variada y rica relación entre el niño y el ambiente, el hombre aprende a través de los sentidos y es la capacidad sensorial la que proporciona una interacción del hombre y el medio. Dado este presupuesto previo, el hecho de introducir en la escuela un material como la arcilla, va a posibilitar en el niño un gran desarrollo muscular y motriz, al mismo tiempo que estimulará su capacidad tacto-presora, gratificándole con el dominio de un material moldeable a su gusto. La cerámica le muestra al niño la riqueza de las texturas, el entusiasmo por las diferentes formas que se pueden obtener y la obtención del color mediante un método no pictórico, sino resultado de la fusión vidriado-horno.

El contacto del niño con una sustancia tangible que le ofrece la oportunidad de aplastar, unir-separar, manipular un material dócil y de gran valor educativo, resulta de gran ayuda para lograr en los niños un sentimiento de dominio del mundo.

Ha sido ya constatado el deleite que produce en los niños el moldear algo, dejar huella de uno mismo en algo, lo que constituye un medio sin paralelos para la destrucción sin culpa y para la construcción gratificadora.

A nivel psicológico puede resultar de gran ayuda para los niños agresivos, porque la buscan espontáneamente y la utilizan con vigor, sirve para descargar energías que, de otro modo, encuentran expresión en actitudes hostiles para con los compañeros. En cuanto al niño inhibido, el trabajo con arcilla en grupo le ofrece una oportunidad para llegar a conocer a sus compañeros y para experimentar sentimientos de compañerismo con respecto a ello.

I. CARACTERISTICAS DEL MATERIAL

- Vivo
- Moldeable
- Util

II. TECNICAS A APLICAR

- Recogida de la arcilla
- Fabricación de herramienta
- Trabajo a mano
 - Perforación
 - Rollos
 - Placas
 - Modelado-vaciado
 - Murales
- Técnicas básicas de decoración
 - Grabados
 - Engobes
 - Esmaltes
- El torno
- El horno

III. EXPERIENCIA PEDAGOGICA EN ASTURIAS

- Proyección de diapositivas de diferentes colegios
- Cursos de iniciación y seminarios.

La Cerámica en la Escuela

I. CARACTERISTICAS DEL MATERIAL

En esta primera parte trataremos de cuáles son las razones que hacen de la arcilla un excelente material para trabajar con niños; situamos las razones en unas características intrínsecas del material, a saber:

● **Es un material vivo.** La importancia de este hecho es fundamental para el niño, porque la salida al campo a buscar el barro facilita la convivencia, se fomenta la transferencia de unas áreas a otras (ciencias naturales), al tiempo que el niño aprende a valorar el medio natural, a comprender el aprovechamiento del medio. Conseguimos una clase dinámica y participativa, desarrollando en el niño una gran capacidad de observación y selección de los materiales.

● **Material moldeable,** consiguiéndose un desarrollo muscular y habilidad tacto-presión. Al niño hiperactivo le sirve para descargar energías y agresividad. Su moldeabilidad hace de la arcilla un material con gran capacidad expresiva para el niño:

● Instrumento proyectivo, utilizado sobre todo por los niños pequeños (Preescolar) para comunicar dificultades interiores a nivel de traumas, problemas familiares, sentimientos de odio hacia alguien. No es necesario que exista parecido entre el objeto y la interpretación dada a él, siempre y cuando el objeto pueda desempeñar el papel que el niño le atribuye.

● Instrumento social, idóneo para el trabajo en grupo y para la inserción en éste de niños inseguros en su status. El niño inhibido o ansioso utiliza el barro como medio de establecer contacto o como escudo protector detrás del cual refugiarse y estudiar al grupo.

● **Material útil,** con finalidad concreta en la vida; permite al chico un dominio del mundo, puesto que es capaz de obtener un producto final de alto valor social: en los niños de 10-14 años tiene gran importancia poder compartir el mundo de los adultos, por la fabricación de sus objetos; con los niños especiales, tiene un gran valor para ellos poder hacer sus utensilios diarios; en el medio rural, puede suponer un aporte importante en la vida del pueblo, utilizando el taller de cerámica como actividad extraescolar con los jóvenes y adultos del pueblo.

Una vez que se han analizado las características por las cuales la cerámica es un medio de expresión plástica en la escuela, pasamos a las diferentes técnicas en cerámica y sus posibilidades de expresión:

II. TÉCNICAS A APLICAR

● **Recogida de la arcilla.** La arcilla o materia prima en cerámica se puede comprar ya empaquetada y existen muchas fábricas que se dedican a ello, pero, como mínimo una vez en el curso, es interesante que los niños salgan a la naturaleza, recojan el barro y posteriormente elaboren su pieza; no se puede imaginar nada más didáctico.

Una vez que tenemos la arcilla en el aula la ponemos a secar; posteriormente, se muele hasta convertirla en polvo, se tamiza y a continuación se mezcla con agua hasta que presente la consistencia aconsejable para su trabajo.

La recogida del barro en el campo la pueden realizar los niños de todos niveles; ahora se estima que antes de los 8 años el niño no es consciente del aprovechamiento de la naturaleza y será a partir de 4º cuando el niño sea capaz de relacionar la arcilla con lo aprendido en la clase de ciencias. Con los chicos mayores, de 2ª etapa, la recogida de la arcilla es muy enriquecedora, porque en ello

podrían ver una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela en otras asignaturas, puesto que los chicos mayores siempre cuestionan el para qué de lo aprendido. Al elaborar la arcilla, se logra un conocimiento de los materiales, pues si se echa más de un tipo de sustancia que de otra se obtendrían distintos resultados, observables por el chico.

● **Fabricación de herramientas.** Se les enseña a los niños a crearse sus propios utensilios de trabajo, desde la herramienta más sencilla a la más complicada. Las herramientas a fabricar pueden ser infinitas como la imaginación del hombre, pero existen 8 ó 10 que pueden ser consideradas como básicas y que pueden servir para todas las técnicas de cerámica. En la parte técnica, a medida que se aprende a realizar un método, el niño se fabricará la herramienta adecuada cuando sea necesario, porque también hay que estimular al niño a que utilice la mano que es la mejor herramienta de que disponemos, pero para aquellas técnicas que lo precisen el niño tendrá su herramienta al lado. La herramienta más sencilla la pueden comenzar a hacer los niños de 1º, porque lo realmente importante a esta edad es que el niño coja el hábito de realizarse lo que necesita, de conservar y respetar sus propiedades y las de los demás. La herramienta realizada por el niño es más tosca, menos perfecta pero más agradable al tacto y al manejo, porque resulta menos fría, más cálida y el niño es capaz de comprenderlo si se le estimula adecuadamente.

La fabricación de la herramienta fomenta, asimismo, la comunicación en el grupo, al tiempo que se desarrolla un espíritu de cooperación y colaboración, pues se precisa de la ayuda mutua. El hacer comprender esto al niño sólo plantea aspectos positivos, porque es muy conveniente que desarrolle la costumbre de contar con los demás, pues en la vida va a necesitar del trabajo en grupo y de la cooperación. A partir de los 9 años, los niños ya pueden realizar todas las herramientas necesarias para el trabajo en cerámica: rascadores, vaciadores, objetos cortantes hechos con caña, etc. En los años anteriores, les iniciaremos con las más sencillas.

● **Técnicas de trabajo a mano**

- **Perforación:** Es uno de los procedimientos más sencillos, ideal para trabajar los niños más pequeños. Se parte de una bola de arcilla del tamaño de un puño del niño; introducimos el pulgar en el centro y se va adelgazando la pared aplastándola hacia arriba y afuera entre el pulgar por la parte de dentro y los otros dedos por fuera, mientras se hace girar la vasija con la mano; tendremos la precaución de que las paredes no queden excesivamente delgadas porque se rompería la pieza. Mediante este método obtenemos cualquier tipo de cuenco, que es la forma más arcaica que se conoce en cerámica. Aunque esta forma es sencilla, es importante porque contribuye al desarrollo de la sensibilidad hacia la arcilla y una habilidad para apreciar el espesor de la pared con los propios dedos.
- **Rollos:** Recomendado también para los niños más pequeños por su facilidad de ejecución. Los rollos se hacen rodando la arcilla entre las ma-

nos; se comienza comprimiendo la arcilla en la mano para formar un rollo grueso y basto, después se rueda este rollo hacia adelante y hacia atrás en las manos. Los rollos se unen unos a otros y se realizan todo tipo de formas, pero el niño de esta edad hará lo que más le guste, como es el representar una figura humana y algún que otro animalillo. Es importante esta técnica porque es la contraria a la anterior y su complemento: perforación consistía en trabajar sobre toda la masa de arcilla; ésta consistirá en hacer partes o símbolos representativos de cada cosa por separado y unirlos para construir el conjunto. El 1º significaría que existe un concepto del todo, aunque vago, a partir del cual se están realizando los detalles; este modo se llama analítico; el 2º consiste en construir símbolos, significa que el niño está realizando una síntesis a partir de impresiones parciales; este método se llama sintético.

- **Placas:** Pueden hacerse de varias formas. La más corriente sería palmoteando una placa, golpeándola y utilizando dos listones y un rodillo. Aplanar una bola de arcilla hacia afuera haciendo fuerza sobre el talón de la mano y la palma y presionando hacia abajo, comenzando en el centro y yendo en todas las direcciones se adelgaza la placa golpeando la arcilla; al final se puede pasar un rodillo. La placa se puede utilizar para grabarla, para colocar encima objetos, también resulta interesante para realizar formas geométricas o para combinar esta técnica con la anterior y realzar bonitas vasijas.

La ejecución de la placa palmoteándola la pueden realizar los niños de 3º, mientras que la placa hecha con dos listones y una tabla es más precisa y exige una mayor elaboración, por lo que es recomendable introducirla a partir de 4º ó 5º.

Mientras que en las dos técnicas precedentes desarrollamos la capacidad táctil, el conocimiento de los distintos espesores de los objetos, sentido de la proporción, fomentamos la articulación de los dedos, el niño se encamina hacia un dominio de sí mismo mediante un control motor, se inicia en la capacidad de observación y aprende a conocer las características del material.

Mediante la técnica de placas desarrollamos el sentido de la medida, la geometría, la percepción espacial y de volumen de los objetos, las dimensiones de las cosas y la capacidad. Exige del niño gran precisión; la intencionalidad del objeto se inicia con esta técnica; el niño se plantea conscientemente llegar a hacer un objeto concreto.

- **Modelado-vaciado:** La arcilla es uno de los mejores materiales para modelar, debido a su plasticidad y a lo dócil que es si está adecuadamente preparada. El modelado es fundamental para los niños. Sobre todo con los mayores, comprobaremos si están plenamente desarrollados mentalmente, porque el modelado implica una gran capacidad de abstracción y el pensamiento abstracto está funcionando en estos años.

Con el modelado, el niño se enfrenta al volumen de los objetos, percibirá que éstos ya no son planos sino que, por el contrario, tienen dife-

rente grosor, altura, profundidad, etc. y el modelado le permite la oportunidad de reflejar lo que ve y comprobar cómo lo ve.

El modelado de un animal puede resultar de gran valor didáctico porque implica el conocimiento de dicho animal. Por ejemplo, si se trata de un hipopótamo es necesario saber que lo más prominente es su cabeza, con un cuerpo impresionante y con unos ojos bulbosos, salientes y de párpados gruesos. El modelado se puede realizar con el modelo presente o no; es aconsejable que se realice de las dos maneras.

En cerámica hay que modelar y posteriormente vaciar, porque los espesores grandes explotan al cocer. Se da forma a un cilindro sólido de arcilla y se añade arcilla blanda para ir dando forma a la pieza. Cuando se tiene más o menos configurada, se va vaciando bien por abajo y por el medio, según se prefiera; el vaciado se realiza con un utensilio de anilla, que previamente se habrán fabricado los chicos y con él se va quitando el exceso de arcilla hasta que las paredes tengan 1,25 cm. aproximadamente de espesor, cuando se encuentra la pieza adecuadamente vaciada se le termina de dar los últimos detalles.

El vaciado se puede iniciar con volúmenes sencillos en 4º; el proceso completo de modelado-vaciado es recomendable para la 2ª etapa. Este método precisa un gran desarrollo mental y mucha capacidad de abstracción, por lo que es necesario que el chico lo realice en un estado de madurez adecuado, para que no le cause frustración.

De los trabajos a mano, el modelado es la culminación del proceso creativo, desarrollando la capacidad creativa y la imaginación en gran medida. Se estimula en el niño la búsqueda de la estética de la pieza, la observación se fomenta mucho, sobre todo cuando se tiene el modelo delante; lo mismo ocurre con la concentración y la reflexión, se consigue el control de la materia y de uno mismo, exigiendo del niño tesón y constancia.

- **Murales:** Pueden ser muy útiles para realizar trabajos en grupo y fomentar en el niño el compañerismo y la sociabilidad. Además, el mural cerámico es un bonito elemento decorativo de las paredes del colegio.

Los murales pueden ser escultóricos o pictóricos; los primeros se desarrollan en tres dimensiones, tienen relieve, bulto y masa, y son muy adecuados para fomentar en el niño los conceptos de volumen, forma y profundidad; los pictóricos no salen del plano, se despliegan sobre la retícula de unos azulejos o baldosas; es interesante su realización porque se combinan las técnicas cerámicas y pictóricas y exige que el niño haya dibujado previamente lo que va a pasar a la placa, sometiéndolo a una valiosa concentración.

El mural escultórico puede tener cualquier forma, preferiblemente que no sea rectangular, porque nos separa de lo escultórico, de la concepción espacial de la vida, de lo táctil, de lo sensible. El tema conviene que sea libre, permitiendo que el niño se exprese de manera espacial.

En cuanto al mural pictórico, se puede realizar en baldosa ya cocida aplicando esmaltes; mediante la técnica de cuerda seca, a un dibujo pre-

viamente hecho en la baldosa se le pasa por encima del lapicero una mezcla de óxido de manganeso con aceite de linaza, para evitar que se junten los esmaltes y arruinen el dibujo. Con los murales el niño se va introduciendo en la obtención del color mediante materiales cerámicos. También podemos realizar el mural sobre azulejos en blanco, en los cuales se ejecutan dibujos con colores sobre cubierta; es interesante para los niños más pequeños de la etapa del realismo (9 años), además exige poca temperatura (750 grados); los temas utilizados para este tipo de murales conviene que tengan relación con experiencias vividas por el niño (salida al campo, por ejemplo).

● Técnicas básicas de decoración

- **Grabados:** Al grabar, texturar o hacer incisiones directamente sobre la pasta cruda y blanda de la pieza terminada, se hace uso del método más antiguo de que dispuso el hombre para expresarse artísticamente. Los grabados o incisiones se harán con una punta seca de madera; se pueden realizar dibujos estilizados o esquemas geométricos puros. También se obtienen grabados muy bonitos con tampones de escayola que contengan un dibujo. El niño puede utilizar para grabar los más dispares utensilios que tenga a su alcance y se le ocurra, incluso se les enseñará a fabricarse su propia herramienta para que realice un grabado propio y original.
- **Engobes:** Consiste en aplicar una pasta arcillosa, de consistencia de acuerdo con la técnica que se vaya a aplicar (si es a pistola más líquida, si es a pincel más espesa), coloreada con un óxido. Se aplica sobre la pieza o placa todavía húmeda pero terminada. Mediante esta técnica, se consigue una gran calidad formal y expresiva, pues permite una comunicación más directa y natural. El engobe pueden utilizarlo incluso los niños más pequeños y es una buena forma de introducir lo pictórico en la cerámica. Además, plantea una gran ventaja y es que con muy pocos medios obtenemos una manera de decorar muy bonita. El engobe se puede aplicar con pincel, pistola, manga, mediante enmascaramiento con papel, hojas o cualquier otro elemento.
- **Esmaltes:** Una vez horneada la pieza (bizcocho), el esmalte consiste en una delgada capa vítrea, firmemente adherida al bizcocho cerámico. Presenta el esmalte todos los colores y texturas imaginables, y sus propiedades de dureza, resistencia y perdurabilidad, como sus condiciones estéticas, unido al cambio que produce en la vasija, hace que sea una experiencia muy interesante para ser vivida por el niño, sobre todo para los últimos cursos de E.G.B. Si queremos que el niño conozca algo de la composición de un esmalte, le acercamos al mundo de la química, el cual está empezando a ser familiar para él, y aquí comprobará una de sus múltiples aplicaciones.

● El torno

Es un estímulo muy interesante y adecuado para los niños de 2ª etapa, potencia su desarrollo de la habilidad manual, que ha de adquirirse poco a poco y replitiendo ciertos movimientos hasta que se conviertan en automáticos, requiere paciencia y disciplina. No sólo las manos están implicadas en el torneado, sino que interviene el cuerpo y la mente; es necesario aplicar cierta cantidad de fuerza, pero es más importante para realizar un trabajo a torno la tranquilidad, cierto grado de concentración y sensibilidad por la arcilla.

Tornear es obtener una pieza hueca perfectamente simétrica, partiendo de un trozo de arcilla, con la ayuda de una rueda o torno, que consiste en un plano circular que gira horizontalmente alrededor de un eje central; este movimiento de rotación puede impulsarse por el hombre o por un motor.

El proceso de dar forma a cualquier recipiente en el torno consiste en centrar la arcilla, abrir el agujero, ahuecar la arcilla, levantar las paredes, dar forma y pulir. Todas las formas que se pueden realizar en el torno se dividen en formas cilíndricas y formas abiertas. El cilindro es la forma básica a partir de la cual se hacen la mayoría de las formas de jarrones, jarras, teteras, botellas y jarros. Los platos, cuencos más o menos profundos, cazuelas y fuentes son formas abiertas.

Para realizar cualquier pieza a torno, es imprescindible que la bola de arcilla esté perfectamente amasada, de tal forma que resulte un cono homogéneo y se eliminen todas las burbujas de aire.

● El horno

Es un elemento de capital importancia en cerámica; después del barro, el horno es imprescindible. Es de suma importancia para el niño, que podrá comprobar el cambio sufrido por sus piezas, las cuales comenzaron siendo barro y se han convertido en piedra, además los esmaltes sólo nos ofrecen todos los colores existentes al ser cocida la obra. El hornear la obra consiste en dar perdurabilidad a lo que el niño ha hecho y esto para él es básico, ya que su obra no tiene por qué ir a la basura, pues puede ser de gran utilidad para el niño, y los suyos se sentirán orgullosos con el producto final que se obtiene del horno.

La temperatura necesaria para cocer la arcilla es de 1.000 grados y debe ser obtenida aumentándola paulatinamente, ya que si la subida es brusca las piezas corren el peligro de estropearse.

En el mercado existen todo tipo de hornos: eléctricos, de propano, etc. Pero si el colegio carece de medios, los maestros pueden construir, junto con los niños, el horno; es aconsejable que el niño participe en la elaboración de su horno. Podemos construirnos un horno sencillísimo y muy económico de serrín; las piezas obtenidas estarán coloreadas de negro, se cuecen a muy pocos grados (600-700) y no pueden ser esmaltadas, pero a pesar de estas limitaciones es interesante el hacer hornadas con horno de serrín, aun en el caso de que se tenga otro mejor. Por supuesto, si no se tienen posibilidades de tener otro, se debe utilizar este tipo de horno, antes que no cocer las piezas. El horno de leña también

es de muy sencilla construcción y no tiene ninguna de las limitaciones que plantea el de serrín; hay que estarle atendiendo de vez en cuando pero no es excesivo el trabajo que da para todas las ventajas que plantea.

III. EXPERIENCIA PEDAGOGICA EN ASTURIAS

En el año 1982 se realizó el primer Cursillo de Iniciación a la Cerámica para maestros de E.G.B. Fue de corta duración porque se había pensado, básicamente, para comprobar la aceptación de los maestros para introducir el trabajo con barro en la Escuela. Sin embargo, no era en el sentido de barro sólo, sino de barro-cerámica, lo cual es completamente distinto. Los resultados de este Cursillo fueron muy positivos, por lo cual el I.C.E. creyó conveniente dar un Cursillo de más larga duración, en verano, en Gijón, y así se hizo. Este Cursillo duró 60 horas, divididas en parte práctica y seminarios sobre la aplicación de la cerámica en la escuela. Las técnicas enseñadas fueron las anteriormente señaladas, las cuales tenían que ser realizadas por todos los cursillistas.

Los resultados del Cursillo fueron extraordinariamente positivos, puesto que el colectivo de maestros que participó encontró la cerámica con un alto valor pedagógico y entendió que podía ampliar considerablemente el campo de la plástica y las pretecnológicas al mismo tiempo. Además de gustarles en grado sumo la cerámica (lo cual es importante, porque raro es que un maestro enseñe adecuadamente algo que no le gusta), comprobaron que su aplicación a la Escuela no era nada difícil y que, por supuesto, los costos no superaban los beneficios que se podían obtener. El cursillo finalizó con el proyecto de llevar la cerámica a la escuela y el de realizar un Seminario, al comenzar el presente curso, para dialogar de lo que cada maestro había hecho en su aula y las posibilidades que tenían de trabajar.

SEMINARIO DE CERAMICA

Tuvo lugar en el mes de noviembre. Asistieron casi todos los maestros que habían realizado el cursillo en verano, de los cuales la mayoría había comenzado a trabajar con barro en la escuela y ya existían proyectos de realización de hornos.

La convocatoria del Seminario se valoró como muy positiva, por lo que suponía de entrar en contacto con otros maestros que estaban trabajando en la misma actividad.

En el Seminario se habló sobre todo de los problemas que habían tenido los maestros para comenzar con la cerámica en el aula, que se podrían resumir: Problemas de espacio y de organización de los colegios; poco tiempo de dedicación de los horarios a pretecnológicas y plástica (los profesores de estas asignaturas las suelen dar como relleno y no tienen ninguna preparación); mentalizar a los compañeros de los colegios para que no pongan impedimentos a la cerámica; falta de preparación de los maestros en algunos aspectos concretos.

Además de los problemas, se realizaron una serie de sugerencias, sobre todo dirigidas al I.C.E. carta a los directores de los colegios para que faciliten y favorezcan la realización de la tarea; realización de más cursillos de iniciación y alguno de perfeccionamiento; publicación de un libro de cerámica que sea manejable en la escuela.

La educación artística en la Escuela

Por Rosa Gratacós Masanella
EU. de Formación del Profesorado de E.G.B. Barcelona

EDUCACION ARTISTICA

La finalidad general de la educación es fomentar el desarrollo de las facultades de cada ser humano, relacionando la individualidad con el medio ambiente al que pertenece.

Podemos considerar la Educación Artística como un valor cultural y la base para la evolución progresiva de la imaginación, sensibilidad y formación global del niño.

La educación debería favorecer el desarrollo de todas las facultades de cada ser humano. Como consecuencia inmediata surge la importancia de los procesos creativos, de expresión y de comunicación, que deben considerarse de vital importancia en la formación de la persona para alcanzar un desarrollo armónico.

Una auténtica educación del niño debería respetar los valores creativos al igual que los intelectuales, ya que unos y otros hacen posible un equilibrio psíquico.

La Educación Artística no es una asignatura escolar más, sino que se halla implícita en los contenidos de todas las demás materias, que en cada momento han de hacer posible la sensibilización artística. Es una colaboración interdisciplinaria.

La visión global de la Educación Artística supone una interrelación entre los diversos tipos de expresión: expresión corporal, musical, plástica, coreográfica o poética, que se complementan y se relacionan fomentando el desarrollo de la personalidad.

A través de las actividades creadoras, de la investigación y del trabajo, los niños pueden ser más creativos, flexibles y críticos.

LA EXPRESION PLASTICA

«Una persona sin creatividad es una persona incompleta»
Bruno Munari

Todo ser humano tiene en potencia una serie de actividades que debe estimular para conseguir un desarrollo armónico. En el área de la EXPRESION

PLASTICA (entendida como una comunicación a través de la forma) se puede potenciar y motivar la imaginación, la creación y la fantasía a través de diferentes experiencias y técnicas que ayudarán al niño a expresarse. Para los niños la mejor información es la acción y la experiencia personal. Se ha de dejar que el niño descubra las cosas por sí mismo dándole la oportunidad de desarrollar su propia técnica. Los trabajos realizados en el área de la expresión plástica son un medio de educación y no un fin en sí mismos.

Cada niño tiene una forma de expresarse diferente y cada etapa o estadio (etapa del garabato, pre-esquemática, esquemática y realista) tiene unas características y un lenguaje diferentes.

El niño desde los primeros estadios de evolución representa con imágenes el mundo que le rodea. Estos primeros grafismos los irá ampliando a medida que aumenta su interés hacia el entorno y progresivamente evolucionará su forma de expresión según sus conocimientos y experiencias. Así, a través de las actividades creadoras de investigación y trabajo, con imaginación, inventiva y reflexión, se alcanza a dominar la materia (base en el trabajo de expresión plástica) transformándola, superando obstáculos; haciendo a los niños más creativos, flexibles y críticos.

En la realización de algunas actividades de Expresión Plástica nos proponemos ayudar a los niños a expresarse a través de las formas, en un lenguaje personal que les permita exteriorizarse y comunicar lo que imaginan, piensan, sienten y observan.

Hemos de tener presente que en la actividad de Expresión Plástica es más importante el proceso de creación que el resultado obtenido, si bien el maestro, como tutor, ha de ayudar y sugerir al niño formas y recursos posibles para los problemas que se van planteando, con el fin de encontrar gradualmente soluciones originales y creativas.

El maestro ha de ser consciente de que la Educación Artística es tan importante como la Educación Intelectual, ya que ambas ayudan al niño a encontrar el equilibrio psíquico.

La expresión es siempre una experiencia personal, que contribuye a adaptar los conocimientos y técnicas a la voluntad de acción y reflexión, ayudando a desarrollar en el niño las facultades artísticas e intelectuales, pasando a ser un adulto integrado en su entorno.

La facultad de adaptarse a nuevas situaciones y cambios es muy importante para encontrar una armonía interior que contribuya a valorar todo lo que hay de positivo y negativo en el entorno, y superar las dificultades que nos rodean. El deseo de superación, el interés y la curiosidad por todo lo nuevo, contribuyen a la adaptación, al cambio que constantemente surge en nuestro entorno.

EL EDUCADOR

El maestro ha de estar predispuesto para ayudar al niño en su proceso creador. El pensamiento infantil es diferente del adulto y como consecuencia su expresión será distinta.

La actitud del educador debería ser de conocimiento y comprensión individual del niño, dándole seguridad y respetando la libertad creadora.

El maestro que quiere realizar de una manera positiva el área de Expresión Plástica debería conocer el significado psicológico del niño, tener conciencia de sus necesidades y de la evolución del proceso creativo. Este conocimiento es más importante que las técnicas en sí, que sólo las consideramos como una herramienta. El educador ha de motivar adecuadamente el trabajo de los niños a fin de que el estímulo despierte ideas a los alumnos que no saben qué expresar.

Es importante que el educador conozca las dificultades, limitaciones y uso del material con el fin de desarrollar positivamente su tarea en el taller o aula de plástica. Ha de valorar también la importancia de la educación por el ARTE en la escuela, en conexión con la cultura artística del momento actual. Es importante interrelacionar la Expresión Plástica con otras áreas y materias para mejorar el aprendizaje y conseguir un resultado más positivo para el niño.

BIBLIOGRAFIA

Dibujo

STERN, A. *Comprensión del Arte Infantil*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

STERN, A. *L'expression*. Ed. Delachaux Niestlé. París.

LOWENFELD, V. *El niño y su arte*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

READ, H. *La Educación por el Arte*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Pintura

BOIX, E. i CREUS, R. *Ús i funció de l'expressió plàstica*. Ed. Nova Terra. Barcelona.

KAMPMAN, L. Series «Creaciones Artísticas». *Lápices de Colores. Colores Opacos*. Ed. Bouret. París.

STERN, A. *Aspectos y Técnicas de la pintura infantil*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

JOVER, LL. i SALA, C. *Tècniques d'impresió*. Ed. Avance.

Collage

DUQUET, P. *Recortes y pegados en el arte infantil*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

KAMPMAN, L. *Papeles de colores*. Ed. Bouret. París, 1969.

RÖTTGER, K. *El papel*. Ed. Bouret. París.

SANCHEZ MENDEZ, M. *El collage infantil. Aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas*. Sociedad Nestlé, A.E.P.A. Barcelona, 1983.

Modelado

KAMPMAN, L. *Modelar y dar forma*. Ed. Bouret. París.

HARTUNG, R. *La arcilla*. Ed. Bouret. París.

STERN, A. y DUQUET, P. *La conquista de la tercera dimensión*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

LOWENFELD, v. *El niño y su arte*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

Construcciones

KAMPMAN, L. *Espacios y volúmenes*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

STERN, A. *La conquista de la tercera dimensión*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

HARTUNG, R. *Hilos y tejidos*. Ed. Bouret. París.

Evolución de la representación del Espacio y las estructuras plásticas del niño

Por Isabel Cabanellas Aguilera
E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. Barcelona

El niño representa el mundo que le rodea y sus acciones sobre ese mundo en una necesidad de acercarse a él, aprehenderlo, conocerlo y comunicarse, sintiendo una satisfacción en su plasmación, en reconocer en sus imágenes el equivalente de la realidad que le interesa. Para lograrlo debe encontrar un orden personal con que expresar el caos que supone el universo entorno.

En un principio, cuando el niño garabatea, el interés estriba en el acto mismo, en realizar acciones que no necesitan de su posterior comprobación. Pronto este interés se centra en el juego de dibujar-representar, que suele suponer la concretización de movimientos reales. Así dice: «hago una línea muy larga», «esta es mi pelota botando», uniendo acción y sonido, de los que surgen puntos, líneas, etc., comprobando su poder de imitación, la posibilidad de cargar de significado los signos que acaban de surgirle de su acción sobre el papel, y por lo tanto sentirse comunicante en la esperanza de ser comprendido.

Estos significados son variables y pueden ser la constatación de que él es capaz de imitar con su acción plástica la realidad, de manera que una forma de laberinto, de retícula, o un cuadrado, en general una línea que acota y cierra un espacio, puede ser una casa; o un conjunto de líneas radiales, un árbol; o también ocurre que sea el puro juego de darle nombre a una forma-símbolo sin relación con la realidad visual: un palo simboliza un caballo; una caja no precisa su exclusiva representación como paralelepípedo de seis caras, sino como lugar donde el niño mete y saca sus manos pudiendo esconder cosas, y unos colores puestos uno encima de otros, e incluso machacados, pueden representar esta acción.

Su expresión es, en suma, una estructura (esquema de acción), como el resumen de sus movimientos expuestos en determinado orden, organizados espacialmente, comprobando, al mismo tiempo, el espacio de que se dispone para dibujar.

Esta organización le va deparando al niño un lenguaje, que aplicará para absorber la realidad circundante, a través de las reglas del juego ya asumidas, de la línea, el punto, la mancha y el espacio de que dispone.

Desde el primer momento el dibujo supone por lo tanto un proceso de orden a establecer individualmente. Esto se comprueba en cuanto aparecen las primeras configuraciones plásticas infantiles que coinciden, también, con un primer principio de orden o composición elemental, siendo la evolución de las composiciones (o conjuntos de formas representadas), así como la de las organizaciones formales (representaciones figuradas, plantas, animales, etc.), simultánea con la aparición de una representación intuitiva de las superficies (planos horizontales, generalmente), que para ellos tienen un interés: superficie de una mesa, planos del suelo, campos de juego, etc.

Estas superficies, que son representadas sintiendo la vivencia de su horizontalidad y de su posibilidad de superficie de apoyo, sientan las bases para una posterior representación tridimensional, cuando ésta pueda suponer la articulación de planos en situaciones diferentes en el espacio. Hasta que esta posibilidad de articulación llega, las relaciones espaciales son de orden topológico, según las cuales las formas se sitúan en órdenes circulares o en simetría, en bandas horizontales, verticales o en espiral, etc., apareciendo también las relaciones de **dentro-fuera** y **enclima de** con mucha frecuencia.

Estas diversas situaciones de sus líneas, formas, colores y superficies son configuraciones personales, y la manera de representar la realidad se produce según una asimilación de las estructuras exteriores a esa propia estructura ya existente, a sus peculiares maneras de ordenar que ya ha adquirido, y que vengo mencionando en líneas anteriores. Por ejemplo, si proponemos a los niños en edades comprendidas entre los cuatro y siete años de edad que observen un árbol y que lo dibujen, organizarán sus elementos: tronco, ramas, hojas, frutos, como laberinto, en forma radial, como encadenamiento de elementos, etc., según la particular organización de cada niño, siendo, en resumen, una suma de acciones en el tiempo y en el espacio del papel. Las mismas formas de sus garabatos se convierten, añadiéndoles algún signo más, en sus propias representaciones de personas, animales o cosas.

Como en el preconcepto, la forma aparece como elemento significativo, adaptable a diversos significados, con el solo proceso de adición o encadenamiento de formas, sin diferenciación de su núcleo formal, que apenas se modifica. Sólo he visto surgir modificaciones, en un principio de acomodación a la forma exterior, cuando el dibujo se realiza como resultado de una post-percepción.

La organización es, pues, en la etapa preparatoria, enumerativo-aditiva y no actúa por relación estructural entre las partes. La conexión en el dibujo, de las formas con las estructuras internas del niño, supone que, al dibujar, éste tiene que tomar conciencia de la equivalencia de las formas conseguidas y sus imágenes mentales con las huellas que ha incorporado del exterior y de sus percepciones o de sus sentimientos.

Esta conexión, que consiste en vincular a unos grafismos-forma el significado de una realidad, supone, por tanto, el encuentro con el símbolo que, como tal, tiene que tener el carácter de surgir de lo profundo del ser. Esto quiere decir que

el movimiento que produce a las formas cuando se dibuja debe llevar, al igual que el movimiento del cuerpo del bailarín, toda la carga de comunicación que el niño necesita decir; la mano se moverá lenta o rápida, en movimientos suaves o firmes; oblíquos y dinámicos, o reposados y horizontales; o en la agitación y vibración de un ritmo repetido, siendo, al mismo tiempo que más personal, más universal. El símbolo no debe estar, pues, sujeto a reglas ni convenciones y fórmulas fijas, sino ser la recreación de algo visto o sentido. Debe ser, en resumen, la interiorización de movimientos (dirigidos por la vista, el tacto, el propio cuerpo) y exteriorización de los mismos, reproduciéndolos gráficamente, y lograr en la unión de todos ellos una buena forma, una **gestalt**.

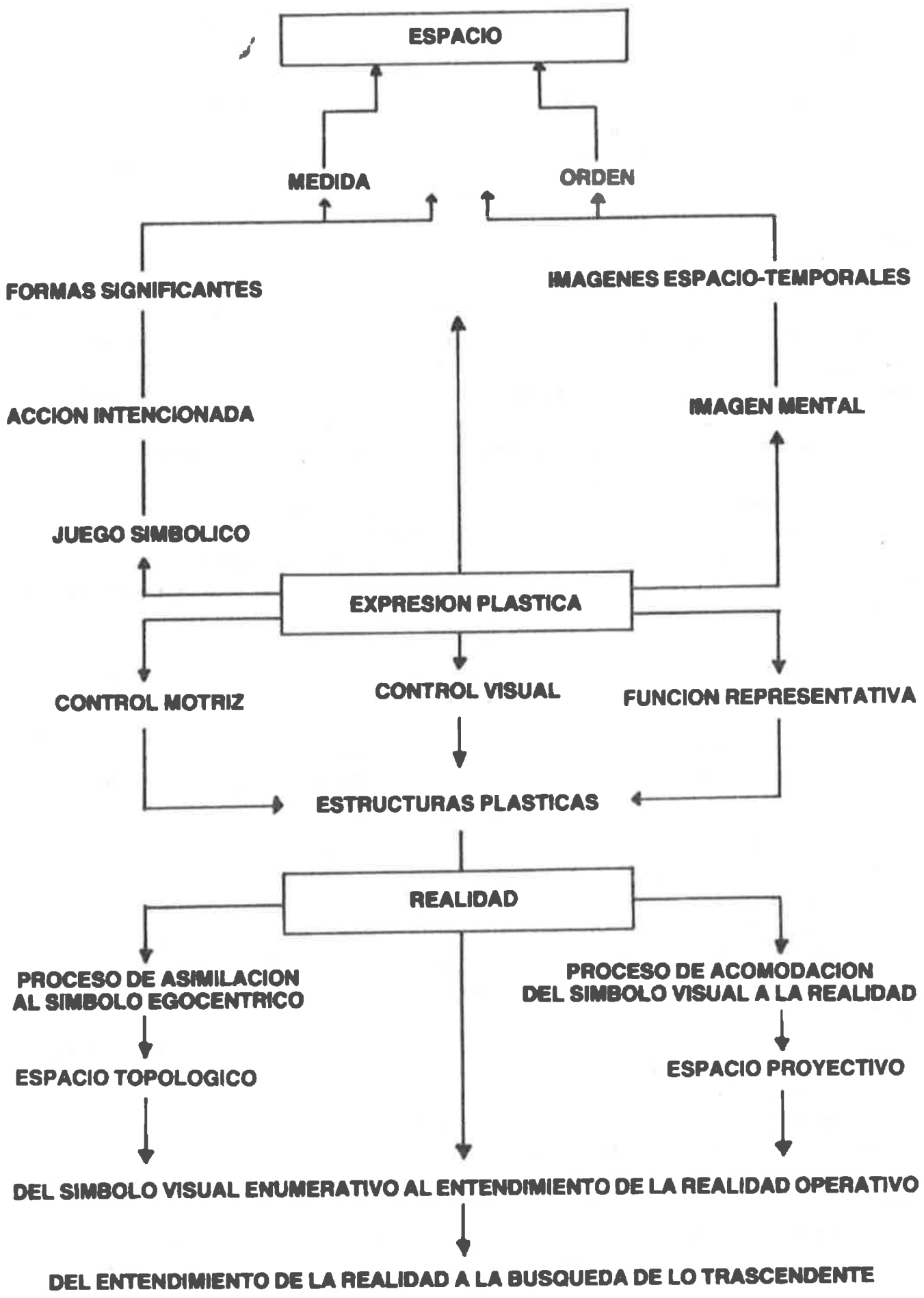
Volviendo al proceso de asimilación de las organizaciones del exterior a sus propias estructuras, vemos que supone un enriquecimiento sucesivo de éstas, que les llevará, al concluir el período preoperatorio, a la posibilidad de acomodar-adaptar sus propias estructuras a las del exterior, transformando y enriqueciendo las organizaciones personales, que durante el período preoperatorio son sincréticas, esto es, que responden según un sistema en el cual los datos de la observación que necesitan para dibujar son recogidos, sin seguir un orden sistemático en función de la estructura del objeto, sino dirigido más por sus intereses y sus capacidades de relación. Sin embargo, en el período de operaciones concretas, ya pueden seguir de forma sistemática las relaciones internas que participan en la estructura del exterior, pudiendo, de esta forma, manejar el todo y las partes que lo conforman, al estar en la posibilidad de realizar operaciones mentales.

En esta etapa que nos ocupa ahora, entre los siete y los once años, su posibilidad de operar con las imágenes hace que puedan relacionar distintos puntos de vista y las distintas direcciones del espacio, como las nociones de **cerca-lejos, derecha-izquierda** puedan ser coordinadas en una representación única, lo cual supone el inicio de una representación tridimensional en perspectiva.

De esta forma, en el período operatorio, se acercan activamente al entorno, sintiendo en ello una auténtica satisfacción, al reconocer en estas nuevas estructuras visuales como un doble de la realidad que les interesa, potenciando de esta manera un entendimiento de las cosas que dará paso, cuando llegue la preadolescencia (período de operaciones formales), a la posibilidad de manejar dos lenguajes a la vez: el suyo, con su personal estructura, enriquecida en el continuo enfrentamiento con la realidad, y el dibujo objetivo de la misma realidad.

En la preadolescencia deben haber alcanzado ya un potencial de formas y estructuras que les permita alcanzar la posibilidad de un auténtico análisis y síntesis de las mismas, pudiendo dar cauce conscientemente, con el manejo de ese doble lenguaje antes aludido, a sus sentimientos estéticos y a sus deseos de adentrarse en lo trascendente.

En síntesis, el niño parte de una estructura propia, personal, a la que asimila la realidad exterior, en un doble enriquecimiento: el que él aporta y el que la realidad le ofrece, para llegar, al final de todo el proceso, a un equilibrio entre sus estructuras y las del exterior, es decir, equilibrio entre asimilación y acomodación.



Ahora bien, todo este proceso de organizaciones aparece con mucha más lentitud, o no aparece, suponiendo un corte en su proceso natural, en cuanto al niño se le introduce en el orden del adulto, que le entorpece, con la introducción de sus esquemas (formas estereotipadas de casa, árbol, pájaro, montaña, etc.), su desarrollo estructural, plástico. A partir de estas simplificaciones, signos empobrecidos de una realidad, el niño no encuentra sus símbolos y repite incansablemente el mismo módulo, y no se produce a través de su actividad sobre el papel la asimilación de la realidad a sus estructuras, puesto que se la dan hecha: círculo y palo para el árbol. Cuadrado y triángulo para la casa. Tampoco se produce el enriquecimiento necesario de sus estructuras plásticas para alcanzar plenamente su proceso de acomodación a la realidad.

Por esto, cuando el niño llega al período de las operaciones concretas, y pudiera articular superficies en distintas direcciones en un todo unitario, esta articulación no llega en el dibujo, porque el niño está falto de la materia prima para articular la representación de una superficie; porque estas superficies se las han dado representadas por una «línea de base», lo cual, además de dificultar la posibilidad de plasmar las vivencias de superficies y su posterior coordinación tridimensional, le obliga a disponer en un exclusivo orden: la secuencia de horizontales, negando la posibilidad de otras formas de composición.

Los años que llevo observando las manifestaciones plásticas infantiles me han llevado a afirmar que esta ordenación espacial supone una imposición más que una auténtica expresión de su peculiar forma de ordenar, y que cuando la línea de base, u otros estereotipos, no les son impuestos, el desarrollo de su lenguaje plástico es más rico y variado, y la representación tridimensional se produce con fluidez cuando llega su momento. Asimismo, las composiciones son mucho más diferenciadas y el niño se encuentra con mayor facilidad ante ese algo suyo, oculto, balbuciente e inefable, base de una auténtica creación como dice el Profesor Rof Carballo.

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht, Hans. *Escultura en el s. XX*. Blume, Barcelona 1981.
- Brun, J. *Prendre et comprendre*. P.U.F. París, 1963.
- Bender, L. *Test gúestáltico visomotor*. Paidós. Buenos Aires, 1964.
- Cabanellas, I. *Formación de la imagen plástica del niño; didáctica y desarrollo del sentido del espacio*. Institución Príncipe de Viana. Pamplona, 1980.
- Chauchard, P. *Cerebro y mano creadora*. Narcea. Madrid, 1972.
- Cohen, R. *Plaidoyer sur les apprentissages precoces*. P.U.F. París, 1982.
- Focillon, H. *Vie des formes*. P.U.F. París, 1970.
- Hannoun, H. *El niño conquista el medio*. Kamelustz, 1980.
- Holloway, G.E.T. *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Paidós. Barcelona, 1982.
- Lapierre, A. *Simbología del movimiento*. E.C.M. Barcelona, 1977.
- Luquet, G. *El dibujo del niño*, Redondo. Barcelona, 1969.
- Meili-Dworetzki, G. *El dibujo de la figura humana*. OIKOS-TAU. Barcelona, 1979.
- Mouloud, N. *La peinture et l'espace*, P.U.F. París.

- Piaget, J. *Epistemología del espacio*. El Ateneo. Buenos Aires, 1971.
- Piaget, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI. Madrid, 1978.
- Piaget, J. *Formación del símbolo en el niño*. F.C.E. México, 1961.
- Piaget, J. *Psicología y pedagogía*. Ariel. Barcelona, 1980.
- Piaget, J. *Biología y conocimiento*. Siglo XXI. Madrid, 1977.
- Piaget e Inhelder. *L'image mentale chez l'enfant*. P.U.F. París 1966.
- Piaget, Lorenz, Erikson. *Juego y desarrollo*. Crítica. Barcelona, 1979.
- Pinol-Dourlez. *Construcción del espacio en el niño*. Pablo del Río. Madrid, 1979.
- Read, H. *La educación por el Arte*. Paidós. Buenos Aires, 1948.
- Rof Carballo, J. *Violencia y ternura*. Prensa Española.
- Rof Carballo, J. *Medicina y actividad creadora*. Revista de Occidente. Madrid, 1964.
- Rogers, C. *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1978.
- Trías, E. *De lo bello a lo siniestro*. Seix Barral. Barcelona, 1982.
- Wallon, H. *El dibujo del personaje por el niño*. Proteo. Buenos Aires, 1968.
- Wallon, H. *Del acto al pensamiento*. Laurato. Buenos Aires.

TEMAS

Procesos sociales y Educación

Por Teófilo Rodríguez Neira
Director Adjunto del I.C.E.

«La escuela, escribió Tolstoi, como todo ser viviente, no sólo se modifica cada año, cada día y cada hora, sino que está expuesta a diversas crisis, a desgracias, a dolencias» (1).

Todos los centros escolares, sin duda, tienen unas características, unos rasgos peculiares y exclusivos. Reciben un tipo de alumnos, están situados en un medio geográfico concreto, disponen de una plantilla de profesores equipados con un temperamento y unas actitudes determinadas. Y estos aspectos informan gran parte de los comportamientos que en ellos se desarrollan. No es caso, por tanto, de infravalorar, pese a la aparente uniformidad del sistema educativo, esas incidencias. Incluso habría que descender a los pequeños matices, que son los que, en realidad, dan vida, ritmo y precisión a la escuela y a sus protagonistas. Pero también es cierto que cualquier colegio, cualquier centro docente, desempeña sus actividades en una sociedad, en una cultura y en un ámbito político. Y esto desborda la proximidad de aquellas preocupaciones e influye de un modo constante en los individuos, en las cuestiones personales. Únicamente ocurre que, acuciados, la mayor parte de las veces, por la multitud de sucesos inmediatos, agobiados por problemas puntuales, como pueden ser las pugnas y colaboraciones diarias entre los profesores, los alumnos, los padres, los ayuntamientos, las inspecciones, los directores, etc., se nos olvidan los elementos más lejanos, esos elementos en los que se enmarcan todas esas tensiones y distensiones.

Hasta tal extremo se ha de prestar atención a los condicionamientos socio-culturales que Mannheim, en el año 1943, afirmaba en tono rotundo: «Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unida a una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Sólo mediante la cooperación con ellas y en nuestros días de modo especial, es posible poner un

(1) TOLSTOI, L. La escuela de Yasnaïa Poliana, Ediciones Júcar, Barcelona, 1977, p. 14.

freno a las influencias sociales que, de otra suerte, desorganizan la vida de la comunidad.

Esta actitud sociológica hacia la educación encontrará seguramente resistencia entre los educadores de la era liberal para quienes el único propósito digno de la educación consistía en el desarrollo de una personalidad independiente. Creyeron haber salvado la autonomía de la personalidad al olvidar el análisis de la situación social en que el hombre tiene que actuar y sobrevivir.

Hoy sabemos que la ceguera para lo social lejos de ser una virtud es más bien un modo caduco de mirar a la realidad, y que no sirve ni a la causa de la libertad, ni a la idea de la personalidad si se es ciego para la significación de los factores ambientales» (2).

El texto de Mannheim, teniendo en cuenta el tiempo en que fue escrito, es susceptible de varias precisiones. Sin embargo, destaca la inevitable conexión entre sociedad y educación, aunque sólo de un modo indirecto y ambiguo indica la índole de esa interdependencia. Sabemos, en estos momentos (3), que, tanto los profesores como los alumnos, las instituciones mismas, están en parte configurados, en una dimensión profunda de su carácter, de la índole de personas que son y del funcionamiento interno desde el que se mueven, por las estructuras sociales. Ignorar este aspecto conduce, con frecuencia, a los que podemos llamar actores inmediatos de la educación, a obrar al modo de escultores que pretendiesen labrar un bloque de mármol dando golpes en el aire.

La cuestión se ha convertido en tal palmaria, ya desde Feuerbach y Marx, que insistir sobre ella es pura redundancia. No obstante, el problema continúa vigente a la hora de fijar, entre los múltiples procesos sociales, cuáles son los que, desarrollados en nuestra época, tienen relevancia y qué clases de condicionamientos introducen.

Actualmente disponemos de una serie de teorías que agrupan los grandes movimientos colectivos y muestran sus efectos. Tenemos que mencionar, al menos, las aportaciones de la antropología tal como, por ejemplo, han sido presentadas por Margaret Mead; las de la economía, ofrecidas por Clark; y las de la sociología, entre cuyos cultivadores vamos a mencionar a Riesman. Sus planteamientos nos permiten destacar, en la medida en que describen fenómenos fácilmente verificables, algunas de las contradicciones internas que afectan a los sistemas educativos.

Riesman utiliza, como primeros parámetros, la acumulación demográfica. En base a ellos se puede establecer la existencia de etapas históricas en las que el número de nacimientos es igual, en líneas generales, al de muertes, y ambos son muy altos. En estas sociedades la población es joven, las expectativas de vida son bajas, y las generaciones se suceden rápidamente. Estas sociedades se llaman de «alto potencial de crecimiento». Si se pudiese disminuir la tasa de mortalidad, se produciría una «explosión demográfica». La población aumenta-

(2) MANNHEIM, K. Diagnóstico de nuestro tiempo, Fondo de Cultura Económica, México, 5ª reimp., 1975, p. 105-106.

(3) FROMM, E. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, Fondo de Cultura Económica, México, 13ª reimp., 1979. KARDINER, A. El individuo y su sociedad, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª ed., 1968, etc.

ría a grandes velocidades. Esto ocurrió en Occidente a partir del siglo XVII. Los demógrafos denominan a esta etapa de «crecimiento transicional», porque la tasa de natalidad no tarda en seguir a la de mortalidad en su declinación. Cuando la tasa de nacimientos se hace lenta, la población de adultos y ancianos aumenta. Aparece, entonces, una tercera etapa llamada de «declinación demográfica incipiente» (4).

La tesis de Riesman establece que «cada una de estas tres fases distintas en la curva demográfica parece corresponder a una sociedad que asegura la conformidad y modela el carácter social de una manera definitivamente distinta.

La sociedad de alto potencial de crecimiento desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a seguir la tradición. Se denominan individuos **dirigidos por la tradición**, y a la sociedad en que viven, «una sociedad dependiente de la dirección tradicional».

«La sociedad de crecimiento demográfico transicional desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a adquirir, desde el comienzo de la vida, un conjunto de metas internalizadas». Son individuos **dirigidos desde adentro**, y la sociedad en que viven es, por tanto, una sociedad **dependiente de la dirección interna**.

«Por fin, la sociedad de declinación demográfica incipiente desarrolla en sus miembros típicos un carácter social cuya conformidad está asegurada por su tendencia a ser sensibles a las expectativas y preferencias de los otros». El resultado se contabiliza en personas dirigidas por los demás, y la sociedad se presenta como dependiente de la heterodirección, como una sociedad en la que la experiencia se agudiza en torno a los grupos de presión y su alternancia.

La teoría de la curva de población proporciona «una suerte de taquigrafía para referirse a la mirada de elementos institucionales que también están simbolizados —aunque por lo común con más apasionamiento— por palabras tales como «industrialismo», «sociedad folk», «capitalismo monopolista», «urbanización», «racionalización», etc. Por ende cuando se habla aquí de crecimiento transicional o declinación incipiente de la población, en conjunción con cambios en el carácter y la conformidad, tales frases no deben tomarse como explicaciones mágicas y omnicomprensivas» (5).

Situándonos en esta perspectiva podemos descender a la precisión de algunas peculiaridades de las que se revisten los comportamientos. Ateniéndonos, pongamos por caso, a las imágenes de poder en las distintas etapas, podemos constatar que ha habido metamorfismos profundos. La jerarquía única de gobernantes ha sido sustituida, o lo está siendo, por los «grupos de veto». Entre ellos está dividido el poder (6). A una estructura bien definida, sucede una organización amorfa. Los líderes ingresaban en la política (dentro de la época transi-

(4) RIESMAN, D. y otros. *La muchedumbre solitaria*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981, p. 20.

Vid.:

— *Individualismo, marginalidad y cultura popular*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1974.

— *Psicoanálisis y Ciencias Sociales*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973.

(5) RIESMAN, D. y otros. *La muchedumbre solitaria*, id. p. 21-22.

(6) Id. id. p. 257.

cional) para cumplir tareas específicas: asegurar la conquista de recursos, la moralidad del trabajo y la rentabilidad, la obtención de riqueza concreta. Los límites entre el bien y el mal están establecidos con precisión. El dirigente, héroe, tenía la misión de encaminar, decidir con exactitud el rumbo. Los dirigidos seguían las orientaciones y admiraban el valor. Eran los viejos capitanes de la industria, del comercio, y los políticos identificados con sus planteamientos, los que marcaban las pautas de actuación. Frente a ellos, sucediéndolos, han llegado «los capitanes de la No-industria».

En unas épocas se administra «el relato de ascenso triunfante y centrado en el trabajo del héroe. Hoy el ascenso se da por sentado o se ve en términos de las oportunidades, y se acentúan los gustos del héroe en cuanto a ropas, comidas, recreaciones, etc... Estas son «las fronteras en las que el lector puede competir».

«Más aún, hay un cambio de las biografías que va desde un acento en los líderes de los negocios a un acento en los líderes del consumo. Proporcionalmente, actores, artistas, comediantes, reciben más atención que antes, y los héroes de la oficina, la tribuna y la fábrica, mucho menos. Estos consumidores del producto superavit pueden, en los términos de Veblen, proporcionar «tranquilidad espiritual» mediante su misma habilidad para el consumo. El glamour de esos héroes del consumo puede residir en su incompetencia para los negocios y... en algunos casos su «sinceridad» completamente personal puede reemplazar criterios artísticos más objetivos».

En esta línea inscribe Riesman personajes tan destacados como Churchill y Roosevelt. «Churchill, dice, explotó su indignación, Roosevelt, su encanto» (7).

El poder, sin duda, se dispersa cada vez más en la multitud de grupos existentes... El individuo mismo, aislado, no es nadie. Sólo tiene peso, fuerza, capacidad de gestión, el grupo en el que se apoya. Ir de francotirador por el mundo disfrutó de sus momentos de gloria. Hoy tiene el aire un tanto grotesco del «aislado», del «separado». Nadie puede desplazar a un grupo de veto afianzado. «Al contrario de un partido que puede salir derrotado en los comicios, o de una clase que puede ser reemplazada por otra, los grupos de veto siempre permanecen» (8). Entre ellos se establecen las reglas de juego. Cada uno arreeja en favor de los propios intereses hasta donde le permite llegar el otro, hasta donde los otros están dispuestos a dejarle libre el camino. La red de coaliciones y de movimientos es tan amplia que, con frecuencia, desborda la práctica política del Estado.

Es indudable que el cuadro social sufre profundas alteraciones según lo apliquemos a un pueblo o a otro, incluso adquiere diferencias localistas muy concretas. Sin embargo permanece, como síntoma de nuestra época, la progresiva indeterminación y la tendencia amorfa en la «cosmología del poder». Es una nueva realidad de la que tenemos que partir. Pero la gente puede tener miedo de una situación de esta índole. Y se aferra a cualquier esquema que le per-

(7) Id. id. p. 263.

(8) Id. id. p. 277.

mita reducir el presente aunque, para ello, ignore o necesite descalificar la complejidad del mundo en que vive.

El hombre de la etapa de «declinación incipiente», el dirigido por los otros, se va diseñando como un ser que establece sus preferencias, que marca un cuadro de valores relativos, sometidos a un constante despojo circunstancial. Se presentará a sí mismo como «bien informado», ofreciendo esta característica destacada frente a otras —la laboriosidad por ejemplo, o el rendimiento—. Es un «consumidor de las noticias políticas del día dentro del grupo de pares». Se muestra tolerante con otras opiniones, tal vez porque las considera «meras opiniones», «quizás interesantes, entretenidas, pero carentes del peso de un compromiso parcial, y mucho menos total, con la propia acción o rol político. Además, son «meras» opiniones porque el mundo político de los grupos es tan inmanejable que la opinión como tal parece carecer de toda pertinencia» (9).

Es cierto que ninguna sociedad, por muy coercitiva que sea, determina un único modo de respuesta o «reconciliación» (10). Siempre son posibles las desviaciones. Es más, las desviaciones son necesarias. De lo contrario, la sociedad misma moriría por la miseria, la inercia, la esterilidad o la imposibilidad de innovación. Al lado de los adaptados perviven los «anómicos» y los «autónomos». Y, en cualquiera de los casos, muchos adaptados mantienen un rescoldo de rebeldía que se reaviva periódicamente. La lucha, los problemas de equilibrio personal se establecen, aparte de otros múltiples frentes, entre la necesidad de personalizar, «emocionalizar», «moralizar» el trabajo, la fábrica, la escuela, y la progresiva despersonalización de las actividades en general (11). Deslindar los límites entre las tendencias personalizadoras y despersonalizadoras, entre ambas necesidades, es uno de los retos de la actualidad. Desde este punto de vista, el imperativo del futuro está en descubrir nuevas formas de interacción y de equilibrio.

Este esquema es cuestionable en muchos aspectos y, desde luego, susceptible de ampliación y precisión. La distribución de la cultura en grandes épocas —postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas— introduce rasgos relevantes. Lo mismo podemos afirmar del dinamismo subyacente en la redistribución de las clases sociales, o de las consecuencias que la movilidad del status aporta a las orientaciones profesionales. Sin embargo, los problemas que se perfilan desde la perspectiva que venimos planteando son suficientes y dignos de ser tenidos en cuenta, porque nos remiten a algunos conflictos que repercuten de manera especial en el sistema educativo.

En primer término, el «carácter social», es decir, «aquella parte del carácter individual» que comparten los grupos sociales significativos y que constituye uno de los elementos de la «clase de equipo» con que una persona se «enfrenta al mundo y la gente» (12), tiene una duración mayor que las circunstancias externas que lo provocan. Y esto, por la sencilla razón de que se integra como

(9) Id. id. p. 279.

(10) Id. id. p. 297.

(11) Id. id. p. 332.

(12) Id. id. p. 16.

modo de ser que se transmite generacionalmente (13). Tal es el motivo por el que en todas las sociedades evolucionadas, y en las personas que las integran, se producen pulsiones contrapuestas, inevitables, que arrastran a sus protagonistas, con frecuencia, a posiciones rigurosamente irreconciliables.

En segundo lugar, el sistema educativo, cualquier sistema educativo, por su misma naturaleza interna tiende a complicar, amplificándolas, aquellas tensiones. Y ocurre así porque en él confluyen, decantados, los caracteres sociales en sus prácticas más consolidadas. Los saberes, la ciencia, a partir del instrumento básico de comunicación y formulación, a partir del lenguaje, tiene un fuerte componente tradicional. Las palabras, las expresiones, son reductos en los que sedimentan las experiencias acumuladas de la humanidad. Y los saberes, la ciencia, las refuerzan con el conjunto de conocimientos heredados de las generaciones pretéritas. Todo ello impulsa a los receptores a la aceptación y la asimilación. De ahí que, directa o indirectamente, a los sujetos de la educación se les impone una actitud sumisa. La insubordinación, el rechazo de la ciencia establecida, de los saberes consolidados, es, pura y simplemente, ignorancia vergonzosa. Gran parte de las destrezas docentes van encaminadas a favorecer la rápida interiorización de los conocimientos. Y el espíritu crítico, factor introducido para amortiguar la pasividad, más bien aumenta que retrae la fuerza receptiva. Al fin y al cabo somos hijos de la historia. Somos nuestra historia. Es cierto que se ha roto el núcleo parental inmediato como lugar de adquisición del legado cultural. Ha sido sustituido por la escuela. Y la escuela ha pasado a ser el centro básico de la tradición y del aprendizaje.

Al mismo tiempo que estos sucesos se producen, el sistema educativo presta un gran apoyo a la personalidad entendida como mecanismo interior que permite al individuo responder por sí mismo a las distintas situaciones en que se encuentre. El saber exige concentración, laboriosidad, esfuerzo. Y es un camino ilimitado. El recurso a la voluntad, al control y a la eficacia se hace imprescindible. Pero, al poner el acento en estos rasgos, surge, poderosa, la individualidad, la diferenciación, una consistencia interna y propia tan suficientemente arraigada que permita hacer frente a todas las dificultades. Lo difícil, precisamente, exalta el valor interno, la propia capacidad. Lo que sucede es que esta característica entra en conflicto con la anterior, con la presión de lo tradicional, porque allí lo individual resulta muy disminuido. Ocurre esta confrontación al margen de las que se producen por sí mismas en el campo de cada una. y si los procesos sociales privilegian, como de hecho ha sucedido, una dimensión enfrentándola a otra, el problema desborda la educación para convertirse en debate colectivo.

El proceso escolar, finalmente, está constituido por un conjunto de personas que actúan constantemente unas con respecto a otras. En él coinciden grupos diferentes, psicogrupos, entre los que se establecen conexiones ulteriores y entre los que intervienen los sociogrupos. El grupo aparece ahora como una nueva realidad. Establece un lugar distinto de realización, un modo de ser, un cuadro de valores específico. Y hasta tal extremo ha invadido el espectro social

(13) Vid. PLATON. República, 549/a, 550/d. Narra ahí ejemplos de la vida ordinaria en los que se patentiza el sistema de interacciones a los que cada persona está sometida y algunas de las incidencias en los comportamientos.

y personal que la literatura, el trabajo cultural centrado en el análisis de su naturaleza, funciones y mecanismos de desarrollo, es impresionante (14). Incluso absorbe gran parte de las técnicas pedagógicas y didácticas más en voga. Pero no se puede olvidar que la preeminencia del grupo viene arrastrada por un proceso social irreversible. Y su presencia implica que se depone, al menos se coloca entre paréntesis, la autodirección y la decisión interna. La personalidad se convierte ahora, así lo afirma Sullivan, por ejemplo, en interpersonal. Por tanto, los resortes íntimos se ordenan en un conjunto de interacciones desde las que surgirán los distintos roles como resultado, ya no del esfuerzo íntimo, sino del entramado de las relaciones sociales. Esta nueva dimensión entra en pugna directa con las anteriores, con la formación desde la tradición y con la «dirección» desde adentro, anulándolas, o simplemente desechándolas como lastre que impide el desarrollo. Así se origina una dialéctica inquietante de la que arrancan equilibrios y desequilibrios, desazones y logros que recorren el sistema educativo en toda su extensión. Las negaciones nunca se hacen sin quebrantos. Es más, a medida que el grupo invade la totalidad del campo de realización, que se hace absoluto, también genera una problemática especial que habrá de ser tenida en cuenta. Baste recordar la necesidad de «personalización» y «emocionalización» que aparece reclamando límites todavía no establecidos ni formulados. Esta necesidad de personalizar ha abierto, desbordándose, un amplio mercado en Estados Unidos. Los usuarios de automóviles no se resignan a tener un vínculo exactamente igual a otros muchos miles que circulan por la carretera. Para evitarlo encargan decoraciones fantásticas y costosísimas. El problema se ha transformado en negocio que produce, automáticamente, nuevos problemas.

De todos modos, no debe olvidarse que el grupo es imprescindible. Existe siempre. Pero, a medida que va adquiriendo dominio el proceso social desde el que se potencia su protagonismo en el sistema educativo, la necesidad de reformular todo el marco de la personalización se hace más acuciante. Pueden surgir formas esperpénticas, simples garabatos tomados por síntomas de originalidad. Los ensayos que aparecen en la música, las revistas de la moda, la pintura, elevan los marcos de referencia a extremos difíciles de reconocer. Uno tiene la impresión de que, rotos los moldes del resto de los procesos sociales, todo vale, de que cualquier intento encuentra anuencia y seguidores.

¿Qué significan todas estas alusiones que venimos haciendo?

Primero, los profesores tienen, aparte de sus múltiples ocupaciones, un quehacer básico. Consiste en la apremiante necesidad de llevar a cabo nuevas formas de integración, no de exclusión. Es un ajuste permanente, en el sentido riguroso que Platón da al término, y que no termina nunca, porque cada nuevo elemento arraigado en la sociedad ha de ser ensamblado en el conjunto de características humanas de tal manera que las síntesis conseguidas sean realmente superiores. Y esto es una actividad espléndida y grave.

(14) Realmente la bibliografía es enorme. Por citar sólo algún ejemplo: PAGES, Max. La vida afectiva de los grupos, Ed. Fontanella, Barcelona, 1977; Homans. El grupo humano, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1963; Anzieu, D. El grupo y el inconsciente, Biblioteca Nueva, Madrid, 1978; Hall, D.M. Dinámica de la acción de grupo, Ed. Herrero hermanos, México, 1970, etc., etc.

Se ha escrito que «el maestro es una figura trágica en la historia de los pueblos. Su presencia, por tantas razones entrañable, marca el punto de inflexión, el salto evolutivo que separa la sociabilidad elemental y fraterna de la especie humana de las organizaciones sociales del poder.

Las raíces más profundas de la angustia que hoy resienten algunos enseñantes se encuentran en la marca o señal que permanece en los cimientos desde el remoto nacimiento del ser social. La «memoria histórica» que permanece en el cuerpo de enseñantes del acontecimiento, inverosímil combinación de interacciones improbables que se aferran a la vida para perpetuarse, al que deben su aparición, su nacimiento y su perpetuación el ser social y ellos mismos como grupo funcional del poder se manifiesta como profundo sentimiento de culpabilidad cuando el poder escapado de sus manos desarrolla el ser social sobre la despiadada explotación de los excluidos» (15).

Aparte del desgarrón originario del que surge la función docente como profesión está, sin duda, la práctica asumida que hace del maestro no una figura trágica, sino entre íntima y dura, entre confidencial y crítica, entre cálida y sobrecohedora por la responsabilidad enorme que la sociedad deposita sobre sus hombros: Lograr en sus alumnos un equilibrio, una síntesis, de la que dependerá el equilibrio, la síntesis, de la sociedad en que han de vivir.

Segundo. Los profesores tienen que promover un nuevo aprendizaje. Tienen que enseñar a sus alumnos los límites y las posibilidades de la personalización. Es quizá el aprendizaje más difícil, porque es un aprendizaje indirecto. Para conseguirlo sólo cuentan con su sensibilidad para las cuestiones humanas. No sirven reglas fijas. Nuestro tiempo discurre con tal rapidez en el orden científico, técnico y social que las inutiliza casi al tiempo de ser formuladas. Existen las leyes generales y las ideas últimas, pero por su misma generalidad obligan a una reinterpretación y concreción constante. Las contradicciones internas de la educación sólo se solucionan mirando al futuro y manteniendo despierto el deseo de acertar, de estar en la verdad.

Lo que quiero afirmar, con la mayor nitidez posible, con toda la claridad de que soy capaz, es que cuando algo se mutila, se niega eliminándolo de raíz, algo definitivo se pierde, algo importante se aniquila. Cuando los procesos sociales y sus implicaciones se manejan al modo de cortes drásticos, de separaciones violentas, se están practicando escisiones, rechazos de ordinario revestidos de apasionamiento, de irracionalidad. Todo se transforma automáticamente en inquisición. Yo no sé hasta qué punto somos todos, en algún momento y de alguna forma, inquisidores. Pero de lo que sí estoy seguro es de que para esto, para romper y mutilar, no son necesarios profesores, ni maestros, sino leñadores. El maestro, el profesor, es esencialmente integrador, creador de síntesis desde las cuales todos nos sentimos y somos superiores, es decir, más humanos.

(15) DE ELEJABEITIA, C. El Maestro, en Rev. Educación y Sociedad, Akal Editor, 1983, p. 156-157.

La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada

Por Juan Manuel Álvarez Méndez
Universidad Complutense

1. En otra ocasión (REP, 1979; nº 143) y haciendo referencia al caso concreto de la Lengua, hice alusión a la necesidad de colaboración entre los campos interdisciplinarios implicados en el proceso instructivo, esto es, lingüístico y didáctico en aquel caso, aduciendo entre otras cosas, la razón siguiente: la práctica docente los hace converger en un mismo vértice, la enseñanza. Podemos desarrollar en este momento el planteamiento y hacerlo extensivo a cualquier disciplina, a todas las disciplinas. Para ello basta pensar que en la enseñanza de una materia determinada se dan dos componentes mínimos esenciales en los que interdisciplinariamente confluyen (deben confluir) los planteamientos: uno el científico de base (Lingüística, Historia, Matemáticas, Sociología...), el otro psicopedagógico. El docente que enseña una disciplina, cualquier disciplina, debe atender a ambos si no quiere que su quehacer didáctico flaquee por una de sus bases.

No obstante esta exigencia, la realidad, concretada en la formación que reciben los futuros enseñantes, viene a mostrar que los hechos no son tan claros. Basta para ello con indagar en la formación curricular que reciben la mayoría de los «profesionales de la enseñanza» en sus años de universidad o de magisterio para comprender muchos de los desajustes que se producen en la práctica escolar (1). Por de pronto, en el currículo de las Facultades o Escuelas Universitarias de las que de un modo u otro salen los futuros docentes raramente (la prudencia es obligada), raramente digo, aparece alguna disciplina orientada a la práctica que pueda satisfacer las exigencias elementales que a cualquier enseñante se le presentan, aparte de los contenidos específicos de cada especialidad que se dan por supuestos y sobre los que suelen cargarse las tintas —y las

(1) Para comprender el estado de la cuestión referido a las Escuelas universitarias puede verse el estudio realizado por GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.: **La formación del profesorado de E.G.B., análisis de la situación española**. Madrid M.U.I.

horas de explicación en clase—. Faltan en los planes de estudio de estos centros desde la más elemental técnica de diseño y programación curricular hasta los más complicados modos de elaborar una prueba de evaluación, por poner un caso evidente y palpable, no creo que el más importante, de inmediatas consecuencias prácticas para la enseñanza. Esto, sin entrar en cuestiones de más envergadura como es la misma reflexión sobre el complejo proceso de enseñar y de aprender (¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?, de donde: ¿Cómo yo enseñar? ¿Cómo el alumno aprende?) de las que suelen desentenderse fácilmente y por diversos motivos quienes se dedican a la enseñanza. (¡Qué poco quieren saber muchos docentes de la didáctica!).

Y los hechos son que de la Facultad o de la Escuela Universitaria se pasa directamente a la enseñanza sin contar con una preparación catalizadora cuya función primordial consiste en la articulación del proceso científico elaborado con el fin de reestructurarlo en función de las posibilidades de aprendizaje (práctica), objetivo al que aspira el quehacer docente (2). De este modo la Didáctica (Didáctica de...), deja de ser una simple etiqueta superflua e independiente del saber científico de la disciplina a la que se aplica (Lingüística, Geografía, Matemáticas...) para convertirse en un elemento activador, antes he dicho catalizador, que posibilita la comunicación interdisciplinar y contribuye eficazmente al trabajo cooperativo, al tiempo que justifica una práctica racionalmente fundamentada que asegura la máxima eficiencia (criterio de optimación) en el logro de los objetivos, el desarrollo de las propias capacidades intelectuales del sujeto que aprende principalmente (3). Se entiende, de este modo, que el didacta hace frente a problemas que el científico deja de lado cuando se trata de llevar los mismos problemas a la situación escolar donde la ciencia, sin dejar de serlo, se convierte en materia disponible para la enseñanza-aprendizaje (disciplina). La Didáctica, según lo que precede, viene a ser el catalizador que activa racionalmente el proceso instructivo según los conocimientos de la ciencia-base ordenada como disciplina y según los conocimientos sicopedagógicos subyacentes, aspectos ambos que convergen en el acto de enseñar. En este sentido, los planteamientos de la Didáctica se aproximan más a una teoría del proceder científico que a una teoría elaborada sobre y a partir de los resultados científicos. Esto significa que la Didáctica aplicada, caracterizada desde un punto de vista **estructural**, base para una comprensión sistémica y condición para el trabajo interdisciplinar, se ocupa de descubrir maneras de relacionar los elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tal que, como explica

(2) Es evidente que con los cursos del C.A.P. se pretende subsanar esta laguna a la que aludo; pero, dejando de lado consideraciones de otro tipo que no procede desarrollar en este momento, los hechos vienen demostrando que el abismo entre la formación (teórica) especializada y la práctica docente es tan acusado que difícilmente puedan acortarse las distancias entre los extremos, por más imperiosa que sea esta necesaria integración.

(3) Es importante captar el sentido exacto del carácter interdisciplinar a que apunto. Con el término **interdisciplinar** me refiero a la colaboración entre disciplinas distintas o, como dice Piaget, «a los sectores heterogéneos de una misma ciencia», conducentes a «una cierta reciprocidad en los intercambios, de tal modo que hay allí un total enriquecimiento mutuo». PIAGET, Jean. «L'epistemologie des relations interdisciplinaires», en OCDE, *L'interdisciplinarité; problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris, OCDE, 1972; p. 139.

J. Schwab «aumenta nuestra comprensión del proceso» (Schwab, 1973; p. 27), al tiempo que se pretende lograr cierto grado de soltura mental en el alumno (autonomía intelectual) para operar científicamente aplicando los conocimientos adquiridos tanto a situaciones prácticas como a situaciones teóricas. Y al decir **aplicar** quiero decir **re-descubrir** o, lo que es lo mismo, **actualizar las capacidades intelectuales para ordenar y sistematizar los procesos de aprendizaje y de transferencia**. El aprendizaje significativo de Ausubel, el constructivismo psicológico de Piaget o la auto-suficiencia (intelectual) de que habla Bruner coincidirían con la autonomía cognitiva a la que aludo, resultado final de todo proceso educativo. Apunto en esta dimensión al carácter **funcional** de la Didáctica en cuanto tiene que ver con «modos de actividad característicos» (WARTOFSKY 1973; p. 45), que desarrollan la Didáctica como actividad racionalmente planificada (tecnología). Quiero decir con esto que la Didáctica posee una **estructura propia** y una **función específica** por la que el cuerpo de conocimientos teóricos fundamentantes se activa de acuerdos a fines particulares. Más que partir, pues, de estructuras dadas, la Didáctica contempla el proceso cognitivo-educativo como un proceso de estructuración, tal como lo entiende la epistemología genética de Piaget, que posibilita la construcción de estructuras significativas adecuadas para interpretar la realidad dentro del contexto educativo. En este sentido es importante tener en cuenta que los mecanismos de construcción del conocimiento son tan importantes como las estructuras mismas. Así, más que el análisis de **corpus** dados de saberes lo que realmente interesa explicar —y explicitar— son las reglas generadoras de tales saberes de modo que puedan reproducirse los mismos saberes adquiridos y sobre todo generarse otros nuevos, pues lo que se pretende en esta dinámica no es tanto la adquisición de conocimientos pasados cuanto fomentar y potenciar la capacidad para pensar y actuar a través de la investigación y de la creación a partir de saberes hechos-materia-de-estudio. Es la razón que explica la fuerza de multiplicación del conocimiento humano que lleva en definitiva el progreso del hombre.

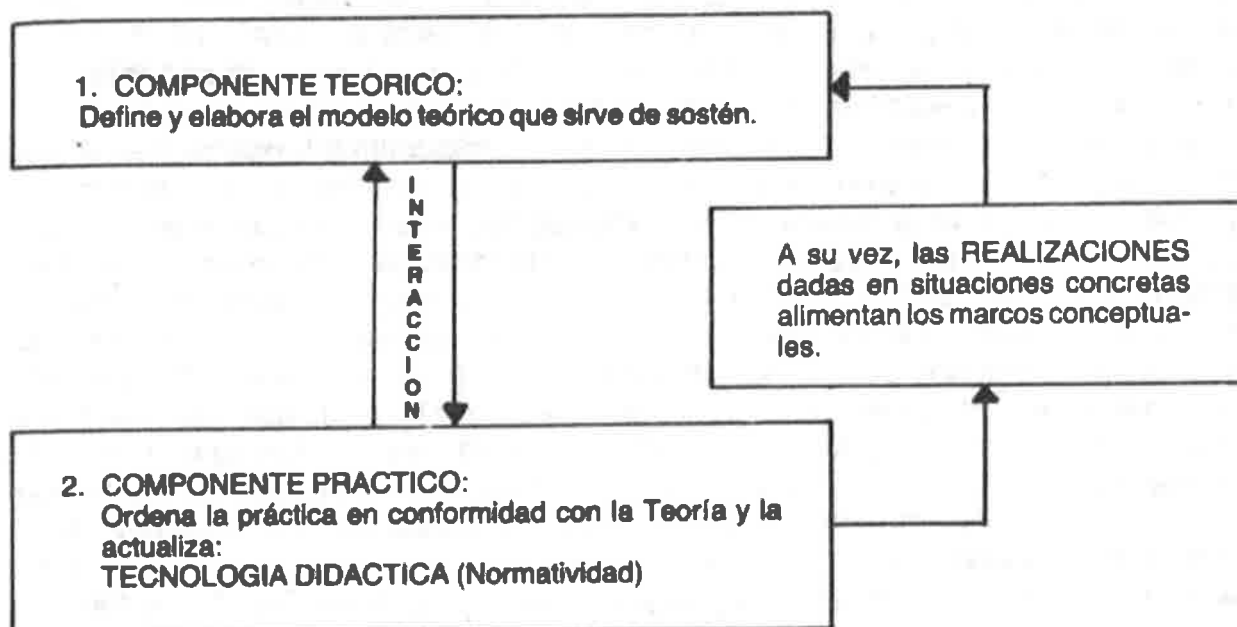
La función de la Didáctica, en esta interpretación, consiste primordialmente en actualizar las adecuadas estructuras científicas básicas dispuestas para la enseñanza, producto y a la vez re-construcción de los conocimientos hallados en las investigaciones realizadas por el especialista de la ciencia en cuestión. Como tarea específica el didacta deberá buscar el mejor modo de mostrar (**Insignare**: mostrar signos) estos conocimientos en el aula, «ambiente didácticamente configurado», según lo denomina R.H. Fechsigt (1979), a la vez que articula las distintas disciplinas (las ordena y las relaciona) en orden a lograr la optimización de la actividad didáctica, uno de cuyos objetivos prioritarios es sin lugar a dudas el aprendizaje. La re-estructuración de las mismas dentro del **sistema curricular**, y la garantía de que el currículo funcione como tal sistema integrado y unificado, de ningún modo lineal, es quehacer pertinente de la Didáctica. Para todo lo cual, evidentemente, la Didáctica necesita construir una Teoría propia **aplicable y comprensible** que sirva de apoyatura científica que la fundamente y justifique, no solo para interpretar los datos a la luz de esta Teoría (función hermeneútica) sino además, y sobre todo, para proyectar su dinamicidad en las investigaciones futuras (función prospectiva).

2. Considero conveniente detenernos en este punto para destacar la importancia del componente teórico de la Didáctica usualmente infravalorado por su escasa incidencia en la práctica escolar.

Parto, en estas reflexiones, del entendimiento de la didáctica como tecnología. En este sentido, la didáctica consiste en un **saber hacer** y en un **saber decidir** generados ambos desde las estructuras epistemológicas de la Didáctica-Ciencia y que funcionaliza las adecuadas propuestas procesuales y puntuales en orden a la optimización de los procesos de aprendizaje educativo. Quiero decir: la Tecnología Didáctica supone una articulación científica básica (teoría) que sustenta la intervención del docente en la situación instructiva. Insisto en esto porque, según mi particular opinión, está muy arraigada la creencia, de acuerdo a algunas corrientes de pensamiento, de que el didacta es esencialmente un **hombre de acción**, no sólo en cuanto que él **actúa e interviene** en un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, sino también en cuanto que obra para que otros (discípulos) actúen. Creo que esta concepción, que no comparto, limita demasiado la función del didacta a lo inmediato. Y no estoy abogando por una ruptura epistemológica a radice, sino más bien por un distanciamiento necesario que nos permita elevar nuestras observaciones del mero hacer (técnica) para sistematizar racionalmente la misma práctica consuetudinaria con el fin de desarrollar una crítica comprensiva y un programa teórico que constituirán el soporte que dote de significación plena nuestra intervención diaria, sea presente o futura. Porque el didacta, si bien no renuncia a la práctica ni puede ni debe hacerlo, es, en primer lugar y conforme a las premisas precedentes, teórico que vierte sus modelos sobre la praxis, al tiempo que esta misma praxis sustenta y surte de significación los marcos conceptuales. Por este procedimiento dialéctico se evita caer en el ámbito de la especulación y de la contemplación que aleja a la teoría de cualquier aplicación y a la vez se evita el excesivo pragmatismo que actúa sin bases teóricas elaboradas y definidas. Y es así porque la Didáctica atiende a fenómenos específicos propios que tienen que ver con la intervención intencional educativa, aspecto que le resulta ajeno a la ciencia-base a la cual se aplican los procedimientos didácticos. En esta dimensión, la Didáctica encarna los fenómenos educativos no explicados por ninguna otra de las ciencias básicas que son fuente de modelos teóricos para la Didáctica. Es la razón profunda que justifica la necesidad de que la Didáctica construya su propia teoría que describa y explique los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las miras puestas en la formación integral del discente.

Si bien es cierto que es necesario regular y dirigir la práctica educativa a través del quehacer didáctico, no deja de serlo menos en el sentido de que es necesario al mismo tiempo estudiar la misma práctica con el fin de describirla y sobre todo explicarla para comprenderla en su totalidad. Pero no es este el único valor de la teoría, referido a lo dado. Su función principal consiste en que ella nos proporciona una plataforma de observación y de análisis de los mismos fenómenos desde la que se pueda **decidir y actuar**. Apunto, por la primera vía, a la dimensión práctica de la Didáctica y a su fundamentación esencial por la segunda. La diferencia irreconciliable entre ambas categorías (teoría-práctica) sólo se da en un planteamiento irreal (fuera de contexto) próximo a posiciones empírico-idea-

listas que es necesario superar a partir de una concepción sistémica de bases epistemológicas: «si el estudio de la educación es una investigación del conocimiento —señala atinadamente Marc Belth— necesariamente deberá ser un estudio detallado y exhaustivo de la Teoría» (Belth, 1974; p. 23). Se trata entonces de hacer funcional la teoría, pero en ningún caso de renunciar a ella. De este modo, la Didáctica, orientada inevitablemente a la acción, sale de la esfera del conocimiento puro y de la especulación para intervenir en la práctica según las normas racionalmente elaboradas y planificadas con el fin de dirigir el funcionamiento del proceso conforme a una orientación prevista, y poder alcanzar así los objetivos propuestos. «En las ciencias aplicadas —dice Bunge— las teorías son, además de eso, la base de sistemas de reglas que prescriben el curso de la acción práctica óptima» (Bunge, 1969; p. 683). Es la misma idea que expresa Entwistle cuando afirma que «la función de la teoría educacional debe ser crítica y normativa» (Entwistle, 1976; p. 151) (4), lo cual viene a destacar la importancia capital que adquiere la teoría, que en ningún momento se desvincula de su proyección práctica. Del nexo e interrelación entre ambas surge la fundamentación de la didáctica como ciencia aplicada. (Ver cuadro 1).



Cuadro 1. Estructura científica global de la Didáctica

3. Si hablamos de especialidad científica debemos dar por supuesta la teoría del área científica de donde surge aquélla. No obstante, lo que nos importa en este punto es la teoría orientada a la práctica que nos permita re-interpretar los resultados científicos con el fin de fundamentar racionalmente la planifica-

(4) Vid. MOORE, T.W. *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid Alianza Editorial, 1974. En varias ocasiones Moore llama la atención sobre la interdependencia entre la teoría y la práctica y su carácter prescriptivo. «La teoría de la educación —señala— es una especie de teoría práctica, un argumento cuya conclusión consiste en recomendaciones prácticas» (p. 39).

ción de la enseñanza. De este modo la didáctica, a la vez que respeta las estructuras básicas de cada disciplina, se convierte ella misma en ciencia aplicada que a su vez entiende —da razón de— la aplicación de la ciencia de la que se trata en el contexto escolar. Desde estas perspectivas la Didáctica actúa como tecnología —interviene en la realidad— en la medida en que, como acabamos de ver, constituye un saber que facilita la adquisición y recreación de saberes por medio de unas técnicas operacionales concretas que ordenan y sistematizan los distintos factores que coexisten en el proceso, a la luz de una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje que respalda la práctica.

En este punto el proceso instructivo se hace más complejo, tal vez porque se va haciendo más real y a la vez más claro. En efecto, no se trata ya en la enseñanza de un saber científico, sino además, de un saber científico reinterpretado y dispuesto para la enseñanza. Y esto supone estructuración y ordenación del mismo proceder científico desde la doble vertiente de la Didáctica aplicada y de la especialidad científica de que se trata. Es, digamos, hacer «enseñable» el conocimiento científico, es decir, disponerlo para la enseñanza, de modo que sea «aprendible». Aquí la Didáctica se instala en su terreno propio peculiar, ámbito en el que debe reconocer su propia especificidad. El científico tiene el área propia de trabajo en el campo de investigación que delimita su especialidad. Por su parte, el docente hace práctica la misma investigación al hacer enseñables los resultados de aquella disponiéndolos de tal manera que lleguen a ser aprendibles. De esa ensambladura surge la relación interdisciplinaria fundamentada, que hace científica la praxis docente a la vez que hace pedagógicos los conocimientos científicos. En esta dinámica el didacta cuando investiga se convierte en docente preocupado por el desarrollo del conocimiento y de la comprensión y no en simple transmisor de información. Con lo cual comenzamos a acortar las distancias que separan al teórico ajeno a la experiencia del práctico, del mismo modo que se aproximan los campos de investigación educativa y las aportaciones de las mismas disciplinas curriculares. El conocimiento teórico, vale decir, se hace práctico a la vez que la práctica sustenta la reflexión teórica. De aquí también el peso específico que adquiere la formación del docente, al que se le deben exigir las competencias pertinentes en su área de especialización, en la que ya incluyo tanto la especialidad científica básica como la especialidad didáctica. (Sólo desde el desconocimiento de este hecho se le puede exigir a un didacta «saber» de todas las especialidades). Esto es, desde mi particular punto de vista, la razón que justifica y explica la **opcionalidad curricular** de la que todo futuro docente debe disfrutar y que responde a una interpretación del proceso educación-formación como **sistema abierto**, del cual el modelo curricular de situación clínica representaría su concreción (5).

4. Ciertamente que entre el trabajo del científico y el trabajo del alumno, es decir, trabajo de aprendizaje que debe llevar niveles y modos de investigación apropiados, hace falta un intermediario, un **mediador cualificado** tanto en la ciencia en cuestión como «entendedor» de las cuestiones procesuales de la enseñanza-aprendizaje, aplicadas en este caso a una disciplina concreta. La labor

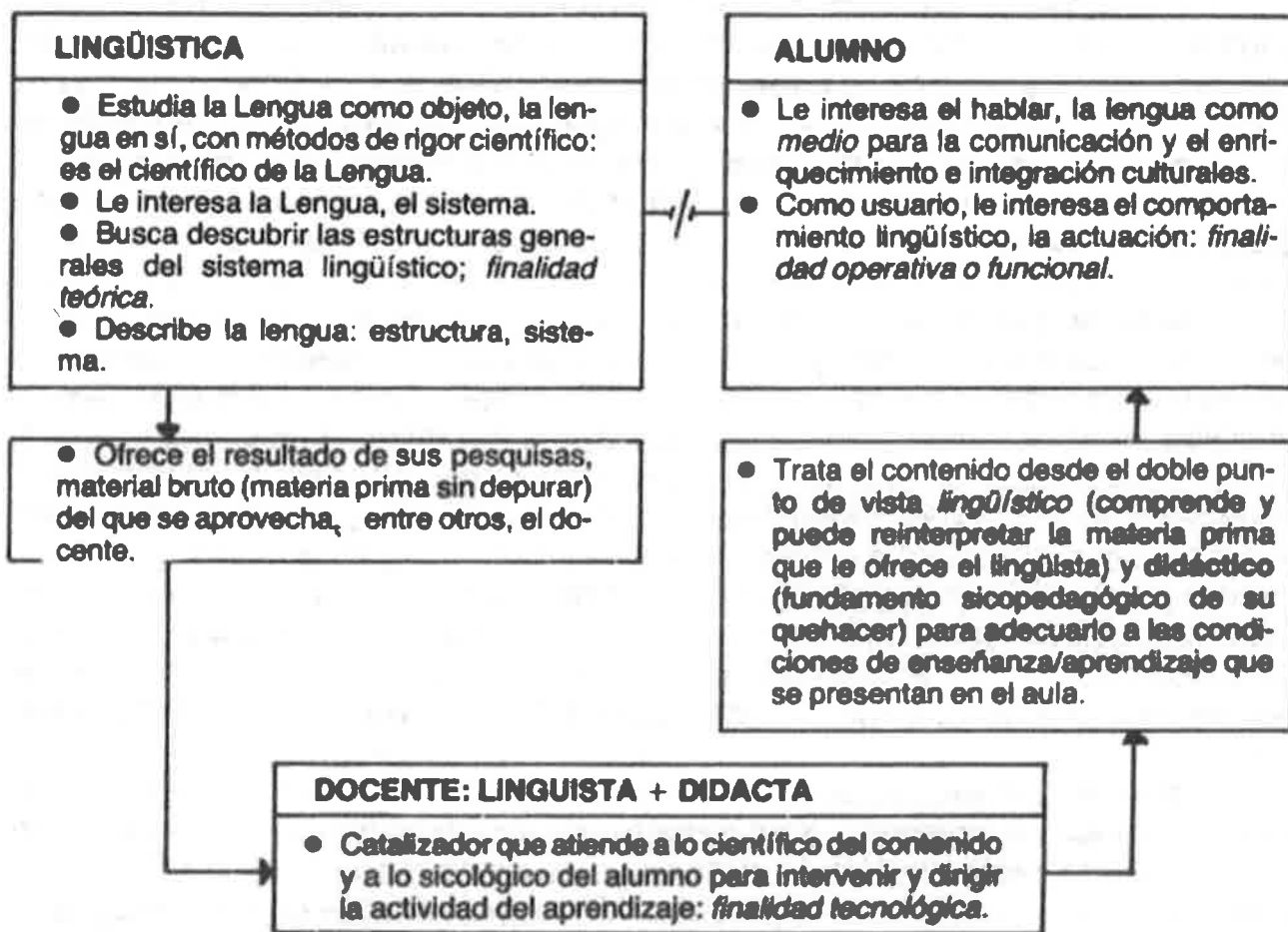
(5) Cfr. QUINTANILLA, 1980; pp. 223-241.

del científico no va más allá, en cuanto a tal comportamiento especializado. Ni tampoco es el científico quien debe decir al docente lo que hay que hacer en el aula. Esta es función específica y pertinente del didacta, conocedor de las dos dimensiones esenciales (científica y sicopedagógica) sobre y a partir de las cuales debe reinterpretar los resultados de las investigaciones científicas, fuente primaria que suministra materia para la enseñanza (contenidos), traduciéndolos en términos claros, comprensibles y asequibles para los no especializados —los alumnos—. Más que la simple función ejecutora, al didacta, como dije anteriormente, le corresponde la tarea que lo aproxima más a la labor del investigador y del creador que re-elabora los hallazgos obtenidos en las pesquisas científicas y al mismo tiempo reinterpreta los mismos resultados a la luz de su propia fundamentación teórica. En esta coincidencia de funciones el didacta se distancia a la vez del científico-que-hace-la-ciencia (el físico, el sociólogo, el lingüista, el matemático...) para instrumentar los conocimientos en función del desarrollo de las capacidades del sujeto que aprende. Transformar el conocimiento científico en conocimiento pedagógico sería uno de los objetivos que debe presidir las preocupaciones del didacta. Lo cual lo lleva a trabajar simultáneamente en dos planos distintos: el propio de la **especialidad científica** que surte sus propios conocimientos especializados y el **sicopedagógico**, referente permanente de su actividad docente. Sobre esta conjunción de perspectivas debe girar la formación del futuro docente, hoy diluida en la (in)formación dispersa de una pedagogía academicista —conocimientos teóricos que no salen de las aulas universitarias— y de unos contenidos científicos que no entran en la escuela porque no salen de su propia especialidad. Hoy por hoy, se puede decir sin correr excesivos riesgos de equivocación y tomando como punto de referencia los currículos de las facultades o escuelas universitarias de donde salen los futuros docentes, el diálogo entre los especialistas en las distintas disciplinas que se enseñan y el didacta, conocedor teórico del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y conocedor asimismo de la instrumentación adecuada para **optimar** y **maximar** dicho proceso, el diálogo es, digo, inviable. Porque el lingüista, el matemático, el sociólogo, el historiador, el físico, el pedagogo... saben de **su** ciencia, de **su** parcela científica y hablan, puestos a enseñar, de lo mismo (**enseñanza** de...) desde óptica distinta y distantes. Utilizan, digamos, códigos diferentes, reflejo fiel de concepciones reduccionistas y parciales de la formación científica y pedagógica.

Si miramos al sujeto que aprende vemos que la necesidad de entendimiento entre ambos es acuciante. Y no vemos más vías de salida para esta situación caótica que la **preparación en didáctica aplicada** dentro de las «Carreras» abocadas a la enseñanza o la **preparación especializada** de los pedagogos, que tienen, como una de las salidas profesionales más **reales**, la dedicación a la enseñanza. La Pedagogía (?) sólo se enseña en la Universidad o en las Escuelas Universitarias así como la Filosofía (?) o cualquier otra disciplina considerada en sí misma sólo se enseña o tiene su terreno propio de investigación en las Facultades Universitarias. Si no se trasciende este ámbito, es decir, si no van más allá de su propia contemplación —de donde surgen las teorías inaplicables y la erudición, tan características de la formación academicista— estas es-

pecialidades, digo, tienen muy poco que decir a quien cada día tiene que ver con cuestiones puntuales de enseñanza y de aprendizaje más enraizadas en la cotidiana e inminente situación escolar. Porque hoy día, es mi punto de vista, el pedagogo sabe mucho de didáctica pero no sabe qué hacer con ella. ¿Cómo programar didáctica de la lengua desconociendo lo que es la Lingüística? ¿Cómo decirle a un profesor de matemáticas qué metodología seguir o qué técnica de evaluación emplear sin saber lo que se cuestiona en el campo científico de las matemáticas? ¿Cómo hablar de «criterios para seleccionar contenidos» a un especialista en Ciencias Sociales sin tener bien claro cuáles son los problemas conceptuales, ideológicos y culturales que se le presentan en su campo de estudio? ¡Sólo desde la óptica tecnicista y reduccionista de la pedagogía que se ha dado en llamar «Pedagogía por objetivos», de línea conductista, válida para preparar meros ejecutores a-críticos! (6).

Si miramos al licenciado en otras ramas del conocimiento, la balanza sigue desequilibrada: conoce bien su especialidad pero no sabe qué hacer con ella

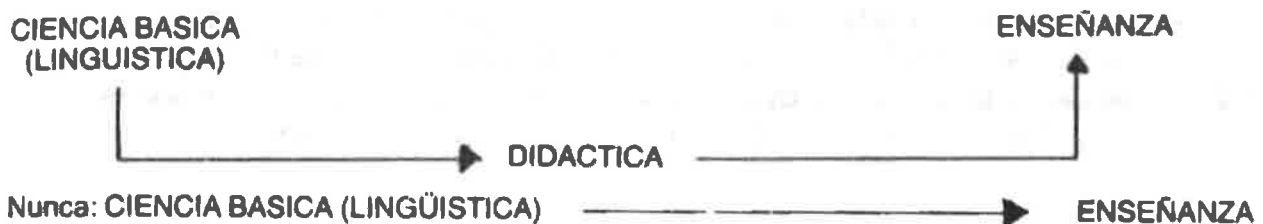


(6) Hablo siempre pensando en la enseñanza y en las consecuencias que la superespecialización acarrea cuando ésta es llevada, a través de la docencia, a niveles no universitarios, donde las necesidades del alumno discurren más por la formación, el crecimiento y desarrollo del pensamiento en términos generales. Doy por supuesto que el estudio de la ciencia en sí misma está justificada en los niveles superiores de formación y de especialización (Universidad), pero esto no significa que dicha especialización deba ser llevada a la escuela.

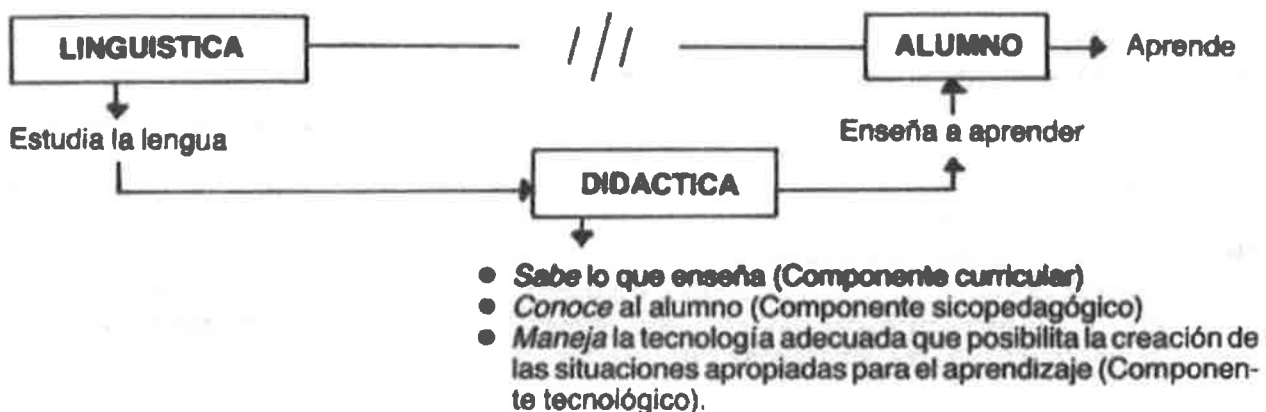
cuando se trata de llevar sus conocimientos al aula, que no son su especialidad, sino los conocimientos adquiridos dispuestos para la enseñanza de modo que aseguren el aprendizaje correspondiente. De donde cabe concluir que la **formación interdisciplinar es, en la presente coyuntura, un desafío para el futuro docente, que responde a la más perentoria necesidad, puestas las miras en la escuela. Nosotros como educadores, no podemos renunciar a este llamado.**

5. Hasta ahora he intentado esclarecer —y comprender— posiciones que a veces dificultan inexorablemente el entendimiento **entre disciplinas que están llamadas a colaborar entre sí, máxime cuando convergen en el acto de enseñar.** Con el fin de concretar más las reflexiones precedentes ofrezco a continuación un esquema que ejemplifica la situación que analizo aquí. Aplico los campos de enseñanza al caso concreto de la Lengua, si bien pienso que la trasposición a otras áreas es sencilla. «Donde pone Lingüística o Lengua, puede leerse, ponga **x ciencia-base**, y el esquema funcionará». Creo que así podemos llegar a entendernos.

Obviamente que para el lingüista que enseña —para cualquier profesional de la enseñanza, independientemente de su rama del saber— el proceso a seguir en su formación debe ser:



Entre otras, aduzco las siguientes razones para justificar mi posición, concretando las funciones en el siguiente esquema simplificado:



Evidentemente las funciones que aquí apunto como propias del docente-didacta no las da en sí la ciencia que estudia la lengua. Y son, a todas luces, **funciones que caracterizan el quehacer educativo.** No debe perderse de vista que en definitiva el lingüista, puesto a enseñar, **educa, a no ser que se limite a in-**

formar o transmitir conocimientos, tareas ambas de marcado carácter mecánico. (Dejo al buen sentido del lector lo que educar significa, pues un análisis del concepto nos llevaría fuera de nuestros propósitos). Y en esto la tarea es común a pedagogos, lingüistas y a todos cuantos estamos comprometidos de un modo u otro con la enseñanza. **Simultáneamente al acto docente —el se precisa de tal— se realiza el acto educativo (7).** Y sucede así porque la enseñanza y la educación son dos elementos constitutivos e interrelacionados de un mismo proceso, que es uno. No deja pues de ser un vano profesional el abismo que separa a unos y a otros hasta el punto de que el diálogo entre ambos polos se toma en «diálogo de sordos», según la expresión popular. Revísense los trabajos, si no, a ver cuántas obras hay en nuestra bibliografía de cooperación interdisciplinaria.

Otro tanto podríamos decir del pedagogo metido a enseñante de lengua; conocedor y estudioso de técnicas didácticas que sin tener **conocimientos competentes del contenido que tiene que enseñar**, llega a situaciones muy parecidas a las descritas, si bien cambian las tornas. Lo grave, a todo esto, son las consecuencias que repercuten en el discente. Y esto es importante no perderlo de vista. Como están las cosas hoy en día en donde el lingüista sabe de contenidos pero, aparte de sus artes y recursos personales —¿innatos?— carece del conocimiento de las posibilidades que le ofrecen las técnicas didácticas, y el pedagogo, conoce de taxonomías, tipos de objetivos y evaluaciones, experto en diseño y programación, estudioso de teorías pedagógicas diversas, pero no sabe exactamente dónde y a qué aplicarlas, es indispensable apelar a la colaboración, a la interdisciplinaria. Mi propósito no pretende trascender más allá.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- BELTH, M. **La educación como disciplina científica.** Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- BUNGE, Mario. **La Investigación científica; su estrategia y su filosofía.** Barcelona, Ariel, 1973.
- ENTWISTLE, Harold. «La relación entre la teoría y la práctica». En: TIBBLE, I.W., Comp. **Introducción a la Ciencia de la Educación.** Buenos Aires, Paidós, 1976; pp. 130-155.
- FLECHSIG, K.H. «Sobre modelos didácticos y su categoría» En: **Educación.** Tubinga, 1979; nº 19.
- QUINTANILLA, Miguel A. «Problemas epistemológicos de la Psicología: el significado de la conducta, el modelo clínico y el valor de la Psicoterapia: comentario a una obra de J.L. Tizón». En **Rev. Teorema.** X, 1980; 2-3; 223-241.
- SCHWAB, Joseph J. «Problemas, tópicos y puntos de discusión». En: ELAM, Stanley. Comp. **La educación y la estructura del conocimiento; Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum.** Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- WARTOFSKY, Marx W. **Introducción a la Filosofía de la Ciencia.** Madrid, Alianza Universidad, 1973.

(7) Hablo, claro está, del proceso de enseñanza-aprendizaje formal que se da en la situación escolar en la que el **componente ético** subyace como sustento en la intervención docente. En este contexto hay manifiesta intención de enseñar y al mismo tiempo conciencia de ser enseñado.

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Una utilización del video en la didáctica de la composición de movimientos en el tiro horizontal

E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B.
Departamento de Física y Química
Universidad de León

Los modernos medios audiovisuales nos ofrecen nuevas posibilidades a la hora de plantearnos el recurso didáctico a utilizar en muchas asignaturas.

Actualmente es corriente que los centros dedicados a la enseñanza dispongan de estudios de video. La posibilidad que nos ofrece el video de congelar imágenes, previamente grabadas y hacerlas avanzar cuadro a cuadro, puede ser utilizada para analizar movimientos, obteniendo resultados análogos a las fotografías con destellos, tradicionalmente usados para hacer este tipo de análisis, con grandes ventajas sobre las técnicas fotográficas ya que, al no haber necesidad de revelado, se puede hacer la toma en video y posterior análisis en la misma sesión de clase. Por otro lado el avance de la imagen cuadro a cuadro nos permite detener la imagen cuanto tiempo queramos pudiendo hacer comentarios sobre la misma, sin hacer perder a los alumnos la sensación de continuidad

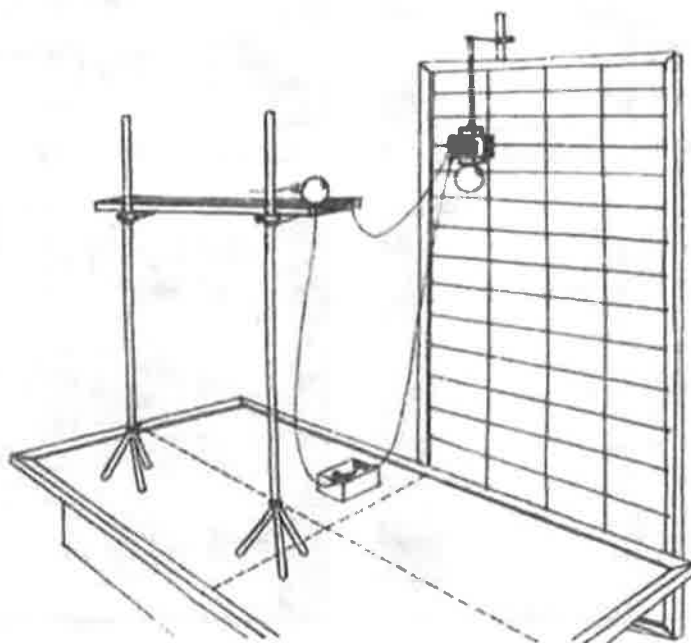
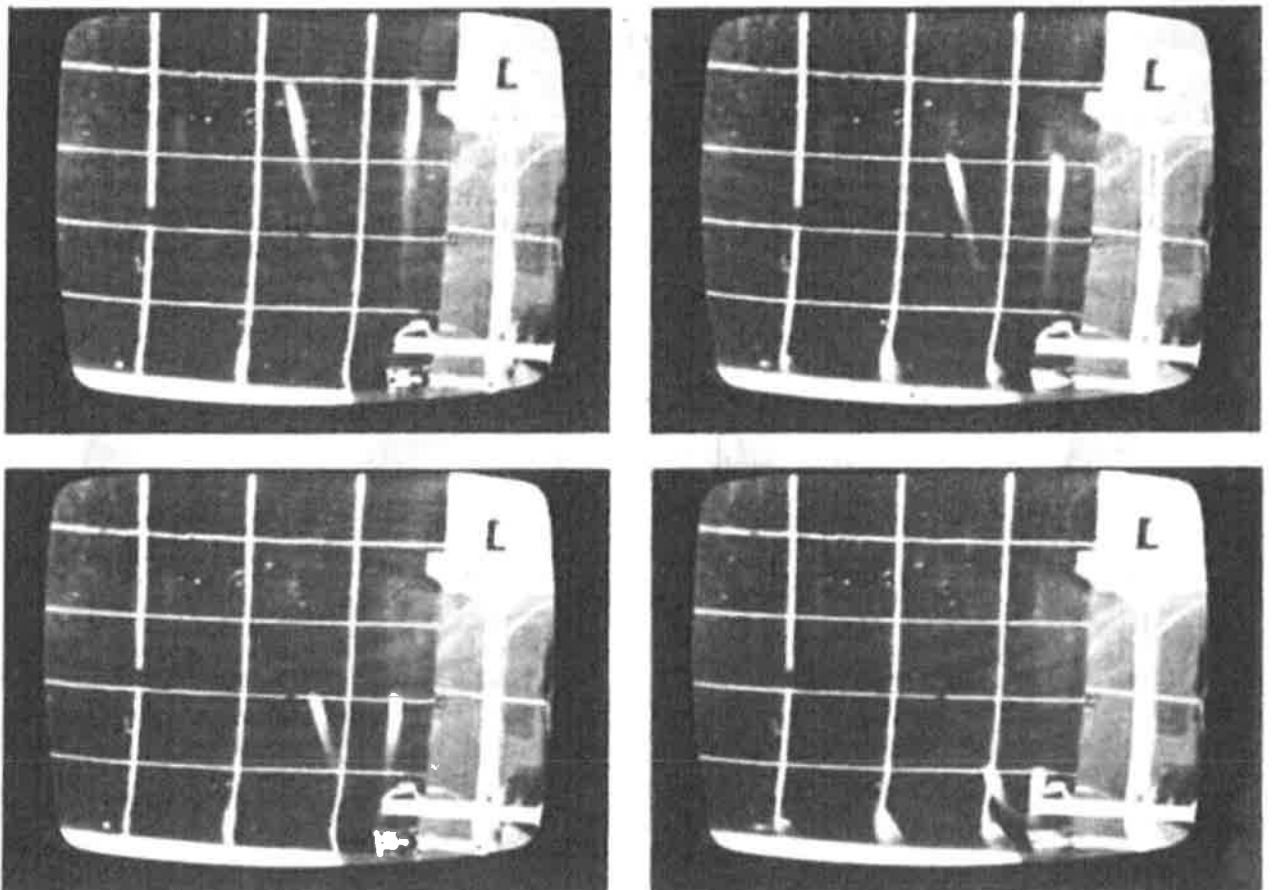


FIGURA 1

del movimiento analizado. Además, cada imagen congelada conserva la estela por el movimiento anterior a ella, lo que nos permite observar la trayectoria seguida por el móvil.

En el presente trabajo se ha tratado de analizar el movimiento de caída de una bola sometida a movimiento horizontal, comparándolo con el movimiento de otra bola que cae libremente simultáneamente con la primera, con el fin de ver que el movimiento horizontal no influye en la velocidad de caída como postula el principio de Galileo de composición de movimientos.

Para ello se ha construido el dispositivo representado en la figura 1. Sobre una mesa se coloca, con ayuda de dos soportes, una regla que posee una cánula para poder lanzar por ella una bola de acero previamente pintada de blanco para facilitar el contraste. A la misma altura se coloca otra bola de las mismas características sujeta por un electroimán por el cual circula la corriente procedente de un generador, a la salida de la regla se coloca un cable que conduce la corriente al electroimán de manera que al caer la bola que se desliza sobre la regla, desconecte el electroimán haciendo por tanto que caiga la bola sujeta por éste. Detrás del sistema se colocó un encerado rayado con líneas blancas horizontales separadas 15 cm. y verticales separadas 20 cm. Se grabó la caída con una cámara Pihaer en un video JVC CR 6060 ET. Algunas de las imágenes obtenidas al hacer avanzar la cinta cuadro a cuadro se muestran en las figuras 2, 3, 4 y 5.



FIGURAS 2, 3, 4 y 5

A propósito de la coordinación de niveles: Análisis de una experiencia

María Asunción Prieto García Tuñón
I.C.E. Universidad de Oviedo

Voy a concretar el contenido y alcance de mi **trabajo aludiendo, en primer lugar, al origen y actualidad de la problemática de la coordinación interniveles (Preescolar y Educación Básica); para hacer, en segundo término, unas consideraciones en torno a la coordinación entre el nivel de educación Pre-escolar y el Ciclo inicial de Educación Básica. Y, finalmente, voy a referirme a la experiencia de una programación de la actividad escolar interniveles y cursos (Párvulos y Ciclo Inicial de Educación General Básica) y a las realizaciones y experiencias a que la misma dió lugar (curso 1980-81), tal y como fue llevada a término; es decir, desde el «entorno».**

Ello permitirá observar el modo de poner en vigencia aquellas estrategias de coordinación interniveles que, expresadas con carácter general, resultan excesivamente abstractas, haciéndolas cobrar vida y vigencia al tomar forma y modelo en la práctica escolar cotidiana.

1. Origen y actualidad de la problemática de la coordinación Interniveles

La educación pre-escolar en su devenir histórico, es el resultado de la **fusión de dos enfoques diferentes; uno de carácter socio-político, que en la segunda mitad del siglo XIX, se enriquece con la trascendental aportación de Fröbel, cristalizada en los primeros Jardines de Infancia. Aún contando con el sucesivo enriquecimiento en la línea psico-pedagógica, la brecha entre educación pre-escolar y primaria no se ha suturado todavía. Y, el problema de la transición entre niveles acusa, aún hoy, este doble origen de la Educación Preescolar. Si a la escuela primaria se le asigna el papel de estimular el aprendizaje y transmitir conocimientos, acentuando el aspecto intelectual, y a la educación preescolar un papel sociopolítico y educativo (guardar a los niños mientras los padres trabajan y completar la educación recibida en casa) se acentúa la dicotomía entre una y otra; como oposición entre el significado de «guardar» y «desarrollar». La refle-**

xión sobre el tema nos lleva a una reconsideración de ambos «papeles» y a una síntesis enriquecedora de los mismos. Si la escuela pre-escolar intenta dar a todos los niños un igual punto de partida, independientemente de su situación sociocultural, y la escolarización, en uno y otro nivel, se orienta a crear las condiciones más favorables para el desarrollo de las estructuras mentales del niño y su avance socio-afectivo, así como a acrecentar su autonomía y creatividad, uno y otro nivel encontrarán su punto de convergencia y línea de continuidad justamente en la finalidad de la educación en los primeros años, cuya continuidad no podrá ser cortada o interferida por fronteras artificiales. Ciertamente seguirán quedando situaciones que generan conflictos entre las aspiraciones de la educación en los primeros años y las demandas sociales (madres que trabajan en jornada escalonada, de noche...) que deberán ser resueltas desde ángulos específicos.

Estas cuestiones, muy sucintamente planteadas, no son del exclusivo ámbito de una nación. Si bien varía la edad de ingreso de los niños en la escuela obligatoria en los distintos países, la problemática de la transición es común a la mayoría.

Las modalidades del paso de la educación preescolar a la elemental ha atraído la atención de los simposios, congresos y reuniones internacionales. En 1976 la UNESCO emprendía un estudio sobre la situación y tendencias de la educación preescolar en el mundo con la colaboración de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar). Gastón Mialaret, Presidente entonces de OMEP, aceptó encargarse de este trabajo; como consecuencia del mismo se llegó a un primer acuerdo: «el paso de la institución de educación preescolar a la escuela primaria es para el niño una nueva ruptura y quizás una fuente de inadaptación y de fracasos escolares ulteriores», problema al que correspondía dar una solución adecuada, por lo que se propuso, «emprender un análisis científico de las diferentes situaciones de todos los países, para determinar las soluciones locales» (1).

En el Congreso Mundial de la OMEP, celebrado en Québec (Canadá) del 28 de Julio al 2 de Agosto de 1980, siguió haciéndose patente esta preocupación de enlace entre la escuela de párvulos y los primeros de enseñanza obligatoria. Josette Feyler, subdirectora de enseñanza primaria de Ginebra (Suiza), presentó un trabajo en el Congreso en tal sentido y se refirió a la «creación de un primer ciclo de enseñanza que garantice la continuidad indispensable en el proceso de los aprendizajes básicos al permitir que todos los niños, de origen y niveles diversos, pasen sin riesgo de repetir curso, de la primera clase de párvulos a segundo de primaria (de 4 a 8 años). Esta nueva estructura implica una formación del cuerpo docente que esté en concordancia con tal situación» (2). La elaboración de nuevos programas en distintos países, concretamente los integrados en la Comunidad Económica Europea, supone una respuesta a esta preocupación generalizada de enlace entre niveles, así como el propósito de llegar a detectar

(1) MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*. París, UNESCO, 1976, pág. 57.

(2) Véase la referencia a este trabajo en *Le jeune enfant, citoyen a part entière?*. Québec. Canadá. Agosto 1980, págs. 34 y 55.

las causas de las altas tasas de fracasos escolares, cuya realidad fue tema de preocupación en el Congreso de la OMEP antes citado.

Los denominados «Programas Renovados» del Ministerio de Educación se inscriben, en gran medida, en esta misma tónica de preocupación. Así, el R. Decreto que ordena la Educación Básica en 3 Ciclos (Ciclo Inicial, Medio y Superior) a efectos de programación, evaluación y promoción de los alumnos, aporta un avance significativo en la coordinación entre niveles en cuanto que los nuevos programas (O.M. 17-1-81) de educación preescolar y de Ciclo Inicial, con contenidos cíclicos y graduales por nivel y cursos, son similares si no idénticos en las temáticas de los distintos bloques. Y, porque además, la nueva regulación educativa ofrece un planteamiento más unitivo en la propia estructura escolar en 3 aspectos fundamentales de la misma: 1. que un mismo profesor imparta la docencia al mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial (6-7 años); 2. la posibilidad de permanencia del niño hasta un año más en el Ciclo Inicial, si no hubiera adquirido el suficiente dominio de las técnicas instrumentales en las áreas de lengua castellana y matemáticas; 3. la demora de las calificaciones en el Libro de Escolaridad, en el caso de que el niño permanezca un tiempo más largo en el Ciclo, hasta superar los Niveles Básicos de Referencia.

2. Consideraciones en torno a la coordinación de la actividad escolar entre el nivel de educación preescolar y el ciclo inicial de educación básica o primaria

2.1. La coordinación inter-niveles necesidad organizativa y exigencia psicopedagógica

Si bien el término pre-escolar se viene utilizando para delimitar un nivel educativo y, en consecuencia, un período cronológico de edad, no cabe establecer, al respecto, cortes rotundos entre este nivel y el de E.G.B.; ambos niveles se inscriben, cada vez con mayor regularidad, en el ámbito escolar y, aunque el primero no se conceptúe como obligatorio en ningún país, sí ha empezado a establecerse como opcional en la mayoría. Ello, sobre todo, en funciones de la denominada «igualdad de oportunidades», ya que la primera exigencia de aproximación de posibilidades en educación comienza en la base. Es obvio que la calidad de la futura educación del niño va a depender, en gran medida, de sus primeras experiencias y aprendizajes. Así, la coordinación entre ambos niveles educativos demanda una atención especial, como demanda una educación compensatoria la situación de aquellos niños que no hubieran tenido la oportunidad de recibirla en el caso de que ello coincida, justamente, con los más desprovistos de un ambiente socio-cultural adecuado; a efecto de que, unos y otros, puedan encontrarse en condiciones de aprovechar los mensajes y enseñanzas que los siguientes niveles educativos vayan a ofrecerles.

Hábitos, destrezas y adquisiciones dependen, más que de dotaciones hereditarias fijadas, de la evolución de los esquemas de pensamiento y del progreso afectivo y social, en entrecruzamiento permanente y continuo, de modo que el

desarrollo en cada una de las etapas se produce en función de las adquisiciones de las etapas anteriores. En consecuencia, sólo un ambiente educativo adecuado (desde el punto de vista intelectual y afectivo-social) puede prever y proveer las condiciones necesarias para la consolidación de los logros de cada período y, sólo la coordinación inteligente entre niveles y ciclos, puede garantizar el progreso de cada estadio en función del anterior; así, pues, el enlace entre niveles y ciclos escolares es tanto una necesidad organizativa como una exigencia psicopedagógica.

El niño de 4-8 años, se encuentra en un estadio de desarrollo unitario especialmente sensible e importante por cuanto su capacidad simbólico-representativa avanza hacia la operatividad («durante el período que va de los 5-7 años algunos esquemas se tornan enteramente operatorios» dice Piaget); el enlace y consecuencias pedagógicas del proceso que conduce al niño a la «descentración» y a la «objetividad», no puede perderse de vista. En base a que los esquemas se encuentren de un lado u otro del pensamiento, corresponderá situar o no, al niño ante determinadas exigencias sin dejarse presionar, excesivamente, por encuadres administrativos de curso o edad. Estamos en el período, siguiendo a Piaget, en que los pre-conceptos se van flexionando hacia el pensamiento operatorio y en este caminar hacia una generalización progresiva, merece la pena hacer notar cómo el propio Piaget se refiere tantas veces «al curso de los años 4-5 y 7-8». Efectivamente, en este proceso continuado e ininterrumpido que va desde la actividad representativa egocéntrica hacia la actividad operatoria concreta, la precisión estricta de fronteras puede resultar no sólo arriesgada sino errónea. Si entre los 7-8 años es alcanzado el equilibrio permanente entre «asimilación» y «acomodación» en el plano de las operaciones concretas, la actuación pedagógica deberá ponderar el grado de adaptación del niño a la realidad a efectos de proponerle objetivos y tareas.

La difícil adecuación, en determinados casos, entre edad-estadio madurativo y los cómputos administrativo-escolares de fecha y curso, puede ocasionar desajustes de consideración; así, por el hecho de cumplir años, un día, semana o meses, antes o después del año natural, se determina que un niño quede en Párvulos o pase a 1º Curso del Ciclo Inicial; es indudable que, como en todos los países, han de marcarse unos hitos respecto a niveles y cursos escolares, sin los cuales no sería posible una estructura escolar coherente. La cuestión estará, entonces, en poner en funcionamiento los márgenes de posibilidades que cada legislación vigente permita. Es evidente que, como en el caso de España, en otros países se avanza en este sentido; así, sin comprometer el ordenamiento legal, deberán ser atendidas las exigencias fundamentales de la evolución infantil como premisa ineludible para alcanzar los objetivos propuestos para pre-escolar y ciclo inicial. Secuelas importantes de la falta de coordinación interniveles se observa, por ejemplo, en cuanto al planteamiento de programas escolares dispares; en un ambiente escolar claramente diferenciado; en las estrategias pedagógicas; en la relación alumno-profesor; en la naturaleza y uso de materiales y recursos... lo que puede conducir a los niños, en casos extremos, a un extrañamiento de la propia infancia con el subsiguiente riesgo de bloqueos en el proceso de su aprendizaje. Buscar, en fin, las estrategias de coordinación desde

la propia escuela para que al hacerse más efectiva y gratificante, actúe como estímulo y reclamo respecto a la administración educativa para que ésta impregne, cada día, de mayor sensibilidad sus propios cauces en un encuentro más profundo y humano con la realidad escolar (3).

2.2. Estrecha y permanente cooperación entre el profesorado

Para llevar eficazmente a término cuantas consideraciones se han venido haciendo para una coordinación interniveles es imprescindible una estrecha y permanente cooperación entre el profesorado de los mismos, expresada en la realización de una planificación conjunta, que dé ocasión a la puesta en marcha de actividades y experiencias de niños de distintas edades; lo que presupone una toma de conciencia de esta problemática así como el seguimiento de cursos de perfeccionamiento y reciclaje referidos a esta dinámica.

Los trabajos que hemos venido coordinando, desde el curso 1976-77, se inscriben en la tendencia de una programación conjunta entre el profesorado de uno y otro nivel y, como consecuencia de los mismos, se ha puesto de manifiesto que el profesorado se siente notablemente enriquecido en la realización de proyectos y actividades en común. Y, que los niños han podido ampliar el margen de sus experiencias y relaciones haciendo más fácil y gratificante el paso de los escolares de curso y nivel.

2.3. Unidad de criterio en el modelo de programación interniveles

Llegar a una coordinación en la programación de la actividad escolar, orientada desde un conocimiento profundo de los esquemas de desarrollo del niño, es una tarea de imprescindible realización por parte del profesorado. Aunque ambos niveles se inscribieran en un mismo Ministerio (como es ya el caso de bastantes países) y la administración educativa afinara sus cauces para una mejor interrelación de niveles, ello sería insuficiente si los planteamientos pedagógicos siguieran distintos caminos. Sólo el conocimiento de causa y la sensibilidad del profesorado podrá llevar a su término una coordinación, inter-niveles constructiva y coherente. Por aquello que, con razón, decía Kurt Lewin «no hay mejor práctica que una buena teoría», adoptar un modelo psico-pedagógico, acorde con las condiciones evolutivas del niño, es un proyecto común que hemos considerado importante en el enfoque de la marcha escolar. En un esquema, tal vez, demasiado simplificador, podríamos referirnos a los 3 modelos psico-pedagógicos que de forma más o menos expresa vienen enfocando la praxis escolar en el mundo: 1º *el modelo de la psicología genética*; 2º *el modelo de la mediación*; y 3º *el del diálogo educacional*. 1º *El modelo de psicología genética* insiste en la importancia del desarrollo madurativo que rige el desenvolvimiento

(3) MEDINA R., PRIETO M.A.: «La educación preescolar y el primer período de escolaridad básica umbral de la educación permanente». Revista *Ciencias de la Educación*, Madrid, 1977. PRIETO GARCIA-TUÑÓN, Mª A.: «La coordinación entre el nivel de Educación pre-escolar y el Ciclo Inicial de E.G.B.». Revista *Magisterio Español* Madrid, 1980; PRIETO GARCIA-TUÑÓN, M.A.: «El juego simbólico de los 3 a los 7 años», *Aula Abierta*, Universidad e Oviedo, nº 14, 1979.

del niño, que no debe ser contrariado (Rousseau, Fröbel y Gessel); 2º *El modelo de la mediación*, sustentado por Watson, Skinner, preocupados, esencialmente por adquisiciones culturales directas a «partir de situaciones de aprendizaje fuertemente estructuradas»; 3º *El modelo del diálogo educacional* o teoría del desenvolvimiento por interacción entre el niño y el «medio»; modelo este último en que confluyen, la teoría de la «psicología cognitiva» de Piaget (interacción de la maduración psicológica y la influencia del medio en la construcción de la inteligencia, la teoría de la *psicología dinámica de Erikson* que muestra en qué medida la vida afectiva y la personalidad se expansionan y enriquecen en el intercambio con el medio cultural y humano, siendo el educador creador y viabilizador de las condiciones más favorables para esa interacción (diálogo educacional); algunos «raport» internacionales suscriben este criterio que nuestra experiencia ha venido confirmando (4).

2.4. Integración Interdisciplinar

La integración interdisciplinar, que dé ocasión a un trabajo unificador de las actividades escolares ha de considerarse como una exigencia en la enseñanza de los primeros años escolares; tanto en atención a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos, cuanto en su relación y participación intelectual y afectiva con el «medio» (físico y humano), sin que una y otra consideración suponga desinterés hacia programas y niveles escolares sino que, por el contrario, otorguen a las exigencias culturales y, sobre todo, formativas, efectividad y sentido en torno a criterios psicológicos y ambientales.

La interdisciplinariedad, base de una enseñanza globalizada, supone un criterio importante en la coordinación interniveles al otorgar un sesgo de continuidad al clima escolar, referido a programas, medios y recursos, al conciliar las exigencias de aprendizaje con las necesidades e intereses de los niños. Para el grupo de trabajo que he venido coordinando, supuso una tarea importante vitalizar los contenidos (diseñados en los temas de trabajo de los distintos bloques temáticos de los «programas renovados») para traducirlos en conocimientos a adquirir por los niños en esa permanente interacción con el «entorno» que facilitó y dió sentido a una enseñanza de signo globalista.

2.5. Utilización de espacios y de recursos en común

Guñol, zonas de recreo y exploración (areneros, balsa de agua, espacio para construcción de grandes bloques, instalaciones varias para juegos representativos...); pequeña parcela para experiencias de cultivo; recinto para observar y cuidar animales, etc...; pueden y deben ser utilizados en común por los niños de 4 a 7-8 años.

En Holanda, en 1977, se iniciaban ya programas para beneficiar las condiciones del tránsito entre educación Preescolar y Elemental. Hemos podido consta-

(4) PRIETO, M.A.: «Bases psicopedagógicas del juego simbólico en la educación de los primeros años escolares». Revista *Aula Abierta* de la Universidad de Oviedo, nº 28, 1980.

tar, entonces, el buen ritmo con que eran utilizados materiales y zonas en común; sesiones de guñol; espacios adecuados para construir con grandes bloques de madera y bancos de carpintería; inclusive, en algún Centro, se dejaba una parte de pared transparente entre una y otra clase para evitar ese extrañamiento que suele producirse en el niño al cambiar bruscamente de ambiente. Esta preocupación es más notoria en aquellos países en que la educación pre-escolar es eminentemente creativa y abierta y la primaria tiene un marcado sesgo tradicional.

Hemos podido comprobar, al hilo de nuestras experiencias, que la utilización de espacios y la realización de actividades en común mejora, tanto la planificación y buen entendimiento del profesorado, como la ampliación del ámbito de convivencia de los niños y el rango de las tareas de aprendizaje. Por otra parte, la realización de actividades conjuntas entre niños de clases de párvulos y de ciclo inicial, ha familiarizado a los más pequeños con recursos y espacios que habrán de frecuentar y utilizar más tarde. Interesante a este respecto es la intervención de niños de ambos niveles en representaciones y actividades de recreatividad y ocio. En el caso de la representación de títeres, el profesorado de los cursos de perfeccionamiento de la Universidad de Oviedo, de que me he venido ocupando, tuvieron ocasión de iniciarse en el modo de llevar a efecto una representación participativa de niños de estas edades, a través de la actuación de Doña Angeles Gasset, que les permitió familiarizarse no sólo con los elementos del «castillo escolar» sino también conocer lo que pueden aportar los Títeres como actividad de apoyo al proceso educativo, en esa zona intermedia de trabajo-juego, fantasía-realidad, educación-ocio, en que confluyen los intereses más profundos de los niños de párvulos y de ciclo inicial (5).

3. Análisis de una experiencia de programación desde el «entorno»

La experiencia a que voy a referirme se inserta en el marco de coordinación inter-niveles como expresa el título del trabajo en el que sintetiza la misma: «La programación de la actividad escolar en educación Pre-escolar y 1^{er} Ciclo de E.G.B.», y que fue recogida, de forma elemental, por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (*), como documento de apoyo en los cursos de perfeccionamiento del profesorado interesado en profundizar las vías de intercomunicación, cooperación y continuidad entre niveles y cursos. El profesorado que tomó parte en la misma, regentaba Escuelas de Párvulos (4-5) y de Ciclo Inicial (6-7 años). Esta experiencia suponía una línea de continuidad respecto a trabajos anteriores, ya que las maestras que tomaron parte en la misma integraban un Seminario Permanente que he coordinado durante algunos cursos. Su sensibilidad por mejorar la escuela y la dinámica de la continuidad entre niveles y cursos, desde un conocimiento más profundo del niño, estaba garantizada; sus trabajos, al hilo de la marcha escolar, que se describen en la publicación abajo aludida, así lo ponen de manifiesto. Debemos aclarar que esta

(5) I.C.E. Universidad de Oviedo. *La programación de la actividad en Educación preescolar y en el Ciclo Inicial de Educación General Básica*. Oviedo, 1981 (Documento policopiado).

realización se llevó a término como experiencia previa de los llamados en España «Programas Renovados», que entrarían en vigor en el curso siguiente (1981-1982).

Voy a referirme, únicamente, a aquellos aspectos más diferenciadores y específicos de esta experiencia.

1. Adopción de criterios metodológicos que sirvieron de punto de convergencia y de enfoque en el proyecto de trabajo común.
2. Examen del significado, sentido y alcance de una programación escolar desde el «entorno».

3.1. Adopción de criterios metodológicos como punto de convergencia y enfoque en el proyecto de trabajo

3.1.1. Elección de un modelo psico-pedagógico como transfondo orientador de la actividad educativa. El grupo adoptó el modelo del «diálogo educacional», al que nos hemos referido como más idóneo, por sus virtualidades en el enlace entre niveles y cursos; porque da respuesta a las demandas intelectuales, afectivas y sociales en que se va estructurando la personalidad del niño y permite una convergencia y reciprocidad entre las mismas; y, porque una programación desde el «entorno» sólo es realizable desde una interacción permanente entre el niño con cuanto lo rodea y es, a la vez, parte importante de sí mismo.

3.1.2 Promover una enseñanza de signo globalista de «núcleos de experiencia y aprendizaje», cuya denominación fue adoptada en el grupo de trabajo, por cuanto la valoración didáctica del vocablo «núcleo» estaba en consonancia con su significado lingüístico «elemento primordial al cual se le van agregando otros para formar un todo»; para nosotros tema o cuestión alrededor del cual confluyen objetivos, experiencias y aprendizajes; suficientemente diferenciada en sus partes con el propósito de atender las exigencias de los distintos bloques temáticos y alcanzar el techo de los «niveles básicos de referencia».

3.1.3. Dar prioridad a los objetivos y actividades que se ordenan a la formación de aptitudes y hábitos de pensamiento, así como los referidos al terreno afectivo y al mundo de los valores. Queremos destacar que se hizo decidido hincapié en estos últimos porque se da la paradoja de que son los que aparecen como menos explícitos en todos los programas, a la vez que son la palanca definitiva para mejorar la tan debatida calidad de la enseñanza y, lo que es más importante, mejorar las condiciones de la vida humana del futuro (el niño es el padre del hombre); puede observarse en el documento el empeño del profesorado en la planificación, seguimiento y evaluación de los mismos.

3.1.4. Dar ocasiones al niño de afianzar el sentido de «confiabilidad básica» y autonomía en un estímulo bien dosificado para asumir tareas, responsabilidades y contactos humanos; procurar su intervención activa con el «medio» físico y socio-cultural que le ponga en marcha hacia el mundo social y los valores implicados en el mismo desde el contacto con los hechos y seres de su mundo circundante.

3.1.5. Estimular la adaptación del niño al «medio», a la vez que su reacción crítica y creativa, llevando a la escuela el espíritu de investigación, exploración y experimento, dándole únicamente aquellas teorías o conceptos verificables por él mismo.

3.1.6. Excluir los clásicos «deberes» y proponer, únicamente a los niños, preguntas, mensajes o cuestiones relacionadas con el desarrollo del «núcleo», enmarcadas en esa zona lúdico-investigativa, siempre gratificante para ellos (cómo son las diferentes habitaciones de tu casa, observar cómo se produce el hielo en la heladera,...).

3.1.7. Subordinar el uso de libros, fichas o recursos de cualquier índole, al plan de trabajo formulado, a las necesidades de los niños y a los requerimientos del «medio»; la capacidad creativa de la profesora ha de otorgar un sesgo peculiar al ambiente y a las actividades de aprendizaje, porque la escuela, el «entorno» y los alumnos, son también peculiares en sus motivaciones y circunstancias.

Los aspectos referidos muy sucintamente en los apartados anteriores, se consideran cauces ineludibles en las aspiraciones de una educación personalizada, ya que la libertad, autonomía, creatividad, esfuerzo gratificante, experiencia del mundo de los valores, están en la base de la misma y de no ser vivenciados desde los primeros años, será tarea mucho más difícil y costosa de llevar a término más tarde. La educación preescolar, vista en el contexto de la vida del ser humano, no puede concebirse como una extensión hacia abajo de la escuela elemental obligatoria, sino como el punto de partida de la educación permanente. Han de ser tenidos en cuenta, desde la base, todos los aspectos de la personalidad, desde la irrepitibilidad de la persona humana —tratamiento individual— pero con las implicaciones requeridas por la convivencia, para llevar a cada ser humano a los límites de sus posibilidades de desarrollo personal.

3.2. Examen del significado, sentido y alcance pedagógico de una programación desde el «entorno»

3.2.1. Parece oportuno ceñir el significado de los términos por cuanto la realidad circundante es indistintamente mencionada como «entorno», «medio» y «ambiente»; ambiente y medio, como conjunto de condiciones e influencias externas que afectan a un organismo. Sin embargo como a uno y otro término suele dársele un carácter más concreto que añade un adjetivo en el lenguaje usual (físico, biológico, cultural...) hemos preferido utilizar la palabra «entorno» por su carácter más generalizante y que incluye dos enfoques: como realidad de la cual el niño forma parte (aspecto subjetivo) y con la que dialoga desde sus propias necesidades y demandas, poniendo en funcionamiento sus mecanismos de asimilación; y, como «realidad en sí» (aspecto objetivo), fuente de interés y motivación en un esfuerzo de acomodación por parte del alumno (6).

(6) Una más amplia referencia al concepto del entorno puede verse en el trabajo de la Profesora M^a ROSARIO PIÑEIRO (integrante del grupo de trabajo mencionado) «El entorno y su valor pedagógico», en este mismo número de *Aula abierta*.

3.2.2. El estudio del «entorno» es propio, aunque no exclusivo, de la vida escolar en los primeros años; por su inmediatez, por constituir lo familiar y usual para el niño y fuente de interés en el estadio de las operaciones concretas.

3.2.3. El conocimiento de los aspectos que ofrece el «entorno», permite pasar, gradualmente, a situaciones más objetivas, lo que da ocasión a profundizar en el proceso de «descentración» e ir venciendo las rémoras del egocentrismo. Por otra parte, su conocimiento es *transferible*, desde la observación y experiencia directa, a formas de conocimiento más indirectas; así las programaciones pueden mostrar los gradientes del paso o avance por niveles y cursos.

3.2.4. Los «núcleos de experiencia y aprendizaje» que se describen en el documento citado fueron extraídos, necesariamente, de las áreas de experiencia natural y social de los «Programas Renovados»; por su conexión con el «entorno» ámbito de nuestra experiencia; por la cohesión y extensión que otorgan a estas áreas los nuevos programas; y porque su temática puede enuclear de forma fácil y flexible las demás áreas del «currículum».

3.2.5. El «entorno» es globalizante, integrador de áreas y disciplinas; como expresan Forcher, Ferran y Blot, el «entorno» presenta temas transversales; así, partiendo de la realidad medio-ambiental (barrio, otoño, casa...) se engloba en su conocimiento, lenguaje, matemáticas, actividades artísticas...

3.2.6. El establecimiento de núcleos de experiencia y aprendizaje desde el «entorno», permite:

- Estimular el espíritu de investigación y de exploración, dando al niño la oportunidad de construir sus propios conocimientos y sensibilizándole con el aprendizaje de los mismos.
- Dar prevalencia al modelo de «diálogo educativo», tanto respecto a desarrollo de las estructuras de pensamiento, en la continua interacción de estímulos y respuestas entre el niño y cuanto le rodea, como en el intercambio que facilitan los contactos humanos y la ampliación de su mundo afectivo, imprescindible en el enriquecimiento y expansión de la personalidad; y, porque el «entorno», unifica, sin confundir, escuela y vida; aprender y vivir en mutua correspondencia.

El diálogo entre el niño y cuanto le rodea evita, lo que ya quería evitar Rabindranat Tagore, que la escuela sea un mundo cerrado en que los espíritus vivos se alimentan artificialmente y sea de verdad «la casa abierta en que maestros y alumnos se integran mutuamente».

Esta experiencia de aprendizaje programado desde el «entorno» y regulado por la acción educativa en cada uno de sus «núcleos», nos ha ofrecido una evaluación positiva siempre abierta a aquellas modificaciones que la hagan perfeccionable. Supone, sobre todo, abordar un tipo de enseñanza que, respetando los criterios paidocéntricos, toma en consideración las exigencias lógicas de aprehensión de la realidad, superando enfoques parciales que no sólo dispersan al niño frente a la cultura sino que desintegran también el propio saber.

El entorno y su valor pedagógico

M^a Rosario Piñeiro Peleteiro
E.U. de Formación del Profesorado. Oviedo

«El área de experiencia, presentada en unidades temáticas, proporciona el contenido de las áreas de expresión y en torno a ella giran, en gran parte, las actividades.

Se integran en este área, de modo global, la iniciación a las ciencias sociales y de la naturaleza proporcionando la ocasión para poner en contacto a los escolares con la realidad circundante» (1).

El párrafo anterior, que introduce el Área de Experiencia de la Primera Etapa de E.G.B., correspondiente a las nuevas orientaciones pedagógicas dadas en 1970, presenta de manera explícita la preocupación por el entorno. Esto va unido a una renovación metodológica. Unas líneas más abajo leemos: «es de singular importancia el contacto con el medio ambiente mediante salidas al campo y visitas a la localidad» (2). La escuela sale del aula y se aproxima a todo lo que la rodea que constituye el vivir cotidiano de los alumnos. Sobre este tema, el por qué y la manera de llevarlo a la práctica vamos a realizar unas consideraciones.

1. PROBLEMAS DE TERMINOLOGÍA

La referencia a la realidad que nos circunda es mencionada por los autores con nombres diversos. Los más utilizados son: *entorno*, *ambiente* y *medio*. ¿Qué diferencia existe entre ellos? ¿Por qué se ha preferido la palabra *entorno*?

El *ambiente* constituye el conjunto de todas las condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo. Esta definición (3) es la misma que podíamos hacer de *medio*; ambos se identifican totalmente, y máxime cuando Marston Bates nos dice que en el caso del hombre hay que considerar tanto el ambiente cultural como el biológico y el físico.

(1) Vida Escolar, nº 124-126, diciembre-febrero 1970-71, pág. 39.

(2) Vida Escolar, nº 124-126, diciembre-febrero, 1970-71, pág. 39.

(3) MARSTON BATES: *El ambiente*, s.v. Ambiente en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales.

No sólo se identifican medio y ambiente, sino que algunos autores unen también medio y entorno sin establecer ninguna distinción entre ellos. Como confirmación, podemos citar las palabras de DEBESSE (4) «Reducir la acepción de entorno al aspecto urbanístico o de estética industrial es un signo de un desconocimiento del aspecto global de toda investigación referente a un medio ambiente», o más adelante (5), «una sociedad que sólo ve en el ambiente aspectos aislados, demuestra la ausencia de una enseñanza orientada hacia el conocimiento de los medios vivos». ¿Qué diferencia encontramos por tanto?

1º) El medio o ambiente suele tener un carácter concreto, que indicamos en el lenguaje añadiéndole un adjetivo: medio biótico, medio abiótico, medio físico, medio cultural, etc.

El entorno normalmente suele utilizarse sólo, y esta falta de adjetivación no es indicativa de una vaguedad, sino del carácter generalizante que tiene. Algo así como el medio global en la expresión de Pierre George (6).

2º) El medio siempre lo es con relación a alguna cosa, de tal manera que su existencia depende de esa otra cosa, ya sea un organismo vivo, o una comunidad de organismos vivos.

El entorno, que podríamos identificar en la concepción de Bertrand con el medio geográfico u objeto paisaje (7), se define por sí mismo; es un objeto en sí mismo y contiene en sí su propia finalidad. Este entorno es, por una parte, un complejo total y por otra campo de actividad de las sociedades humanas. Es en esta dirección en la que entiendo el entorno en la escuela: Objeto de estudio y fuente de interés y motivaciones para el niño desde su despertar a la vida; se le presenta no sólo como su medio sino como algo más: como una realidad objetiva de la que él mismo forma parte.

2. EL ENTORNO COMO ESTRUCTURA

El entorno en sí mismo se nos presenta como un sistema. No dice, siguiendo un criterio estructuralista, que el medio es otra cosa y alguna cosa más que el conjunto de sus partes (8). Quiere decir con esto que no es sólo la suma de los elementos que lo componen, sino también las relaciones entre esos elementos, características constitutivas, y que son las relaciones específicas que se dan dentro del complejo; por eso éste, en este caso el entorno, presenta características nuevas, emergentes (9).

Este sistema de relaciones se debe considerar en un doble plano:

a) Por un lado, relaciones hombre-medio en que ambos son los elementos actuantes y cuyo resultado es el paisaje más o menos humanizado. Cuando

(4) DEBESSE-ARVISET: *El entorno en la escuela: Una revolución pedagógica*. Barcelona, Fontanella, 1974, pág. 12.

(5) DEBESSE-ARVISET: *Op. cit.*, pág. 13.

(6) GEORGE, P.: *L'Environnement*. París, P.U.F., 1971, pág. 46.

(7) BERTRAND: *Ecologie de l'Espace Géographique. Recherches pour une «Science du paysage»*. Comunicación presentada en Canadá en 1969.

(8) NOT, L.: *Qu'est-ce que l'étude du milieu?*. París, Centurión, 1973.

(9) BERTALANFFLY: *Teoría General de los Sistemas*. Madrid, F.C.E., 1976, pág. 45.

Pierre George nos dice que el problema de entorno «es un problema fundamentalmente geográfico hasta el punto de que estaríamos tentados a definir la Geografía como ciencia del entorno humano» (10) estamos en esta dirección y tendríamos aquí situadas todas las relaciones recíprocas entre las colectividades humanas y el espacio en que se insertan. Esta actuación no estaría sólo condicionada por unas realidades físicas, sino por el sistema económico y el nivel tecnológico de la comunidad actuante; el resultado sería unas formas de equilibrio hombre-medio que pueden ser más o menos frágiles, con predominio de uno u otro elemento, según la forma de actuación de la comunidad. La visión anterior nos lleva a un problema de límites con la idea de Civilización.

- b) Por otro lado, el entorno, objeto en sí mismo, que no excluye al hombre, pero en el que éste es un elemento más, no prioritario, dentro del sistema. Aquí el entorno pierde la carga ecológica de medio que tiene en la dirección anterior, cuya existencia sólo se concibe en reacción con la del hombre. En este sentido podemos aplicar al entorno la definición que Bertrand da al paisaje (11): «es en una cierta porción del espacio el resultado de la combinación dinámica, por consiguiente inestable, de elementos físicos, biológicos y antropológicos que actuando dialécticamente los unos sobre los otros hacen del paisaje un conjunto único e indisociable en perpetua evolución».

Un ejemplo puede servirnos de ilustración a lo expuesto anteriormente. A un alumno que reside en una ciudad comienza enseñándosele su barrio como realidad inmediata en la que desarrolla su actividad diaria; pero al mismo tiempo ese barrio es un subsistema del sistema urbano al que pertenece y como tal presenta unas características que lo diferencian de una zona rural. Por eso el barrio presenta dos enfoques:

- a) Como medio del niño.
- b) Como realidad en sí.

Esta es la dirección que hemos querido dar a las programaciones, no quedarnos simplemente en lo que el niño ve, siente o piensa de su medio, sino profundizar llegando a lo que es en sí, porque el entorno es algo más que un simple medio.

Si decimos que el entorno es un sistema, debemos enfrentarnos con él en tres aspectos de estudio:

- a) Viendo su *estructura*, lo que supone descubrir sus componentes y las relaciones recíprocas existentes entre ellos.
- b) Viendo su *comportamiento*, conociendo los cambios de estado reversibles y a corto plazo.
- c) Viendo su *historia*, lo que lleva a cambios a largo plazo e irreversibles en el sistema (12).

(10) GEORGE, P.: *Op. cit.*, pág. 5.

(11) BERTRAND: *Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique*. Toulouse, R.G.P.S.W., Tomo 39, 1968, págs. 249-272.

(12) RAPOPORT, A.: *Teoría General de los Sistemas*, s.v. Sistemas en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales.

3. EL ENTORNO COMO OBJETO DE ESTUDIO

No es una novedad utilizar el entorno dentro de la enseñanza. Desde hace tiempo los pedagogos nos llamaron la atención sobre la realidad y la necesidad de tenerla en cuenta en el aprendizaje, pero esta incorporación puede realizarse en varios sentidos:

- a) Haciendo del entorno un mero soporte de las actividades escolares de las diferentes disciplinas.
- b) Buscando en el entorno los documentos y materiales necesarios para el trabajo en las diferentes materias.
- c) Haciendo del entorno el punto de partida, ilustración y proyección de la enseñanza con dos finalidades:
 1. Para el conocimiento de otra cosa.
 2. Simplemente para el conocimiento del propio entorno.

Naturalmente nos referimos al entorno según lo hemos enunciado en el apartado c), lo que implica también los otros dos. Sólo lo conoceremos bien si lo hacemos soporte de nuestras actividades, y buscamos en él documentos y materiales de trabajo; pero estas consideraciones nos llevarían al problema del método que plantearemos al final.

Hay realmente algunas materias que tienen una relación directa con el estudio del entorno. Podemos citar entre ellas a la Geografía, a la Ecología, a la Sociología, y, en cierta medida, a la Historia. Otras presentan una conexión indirecta, como la Biología o la Psicología, etc. Cada una de estas disciplinas se acerca al medio ambiente apresándolo desde un punto de vista particular; tiene un enfoque propio, pero desde el punto de vista particular; tiene un enfoque propio, pero no se trata aquí de sumar contenidos y destrezas de cada una para juntarlas en un curriculum escolar. Todo lo contrario. De lo que se trata es de hacer una disciplina a base del entorno que integre, que sintetice, que globalice todo lo anterior y que como tal entorno tenga sus destrezas, sus conceptos básicos y su metodología propia, y también su expresión que logramos no sólo por el lenguaje sino también por medios dinámicos y plásticos. En entorno no es así el enfoque o el centro de interés, es el motor y el objeto en sí que sirve para despertar el intelecto del niño y formar su espíritu.

Nosotros hemos querido resumir estas ideas en las programaciones que se incluyen a continuación en este documento. En ellas se parte de una realidad medioambiental (barrio, otoño, casa...) y esta se aprende de manera transversal, englobando en su conocimiento lenguaje, cálculo, naturales, sociales y diferentes tipos de expresión.

Por otra parte este estudio es propio de los primeros momentos de la vida del niño y por tanto del Ciclo de Iniciación y del Nivel Pre-escolar. Existen fuertes razones para ello.

- 1º El entorno es lo más próximo, tiene una característica de inmediatez y se le observa aunque sea de manera inconsciente. Es algo familiar y usual. Al mismo tiempo se convierte en estimulante para el aprendizaje. Pero además es el *centro del interés* en el estadio de las operaciones intelectuales concretas que comienzan sobre los siete años según Piaget (13). El niño organiza y

combina los datos inmediatos que obtiene de la realidad circundante. Pilar Benejan al referirse al estudio de la Geografía en la Primera Etapa (Ciclos de Iniciación y Medio) dice que debemos responder a las cuestiones siguientes que nos llevan a diferentes etapas metodológicas:

Qué son las cosas	IDENTIFICACION
Cómo son	DESCRIPCION Y ANALISIS
Dónde están situadas	LOCALIZACION EN EL ESPACIO
Cuántas son	MEDIDA ESTADISTICA
Por qué son así	RELACION, DEDUCCION E HISTORIA

Los tres primeros puntos hacen referencia a la estructura, el cuarto y el quinto al comportamiento e historia del sistema.

- 2º El entorno es globalizante. Quiero decir que como integrador de disciplina lo abarca todo, es una visión sintética, de conjunto, y, como dicen Porcher, Ferrant y Blot (14), presenta temas transversales enfocados desde diferentes puntos, lo que multiplica los enfoques y diversifica las cuestiones y problemas. De ahí viene la defensa que muchos hacen de la Geografía como ciencia del entorno, porque su objetivo es el paisaje como un todo integrado y visto en el momento presente. El entorno está pues basado en lo concreto y no lo abandona jamás, aunque para su comprensión necesite la abstracción.
- 3º Dewey ha enunciado un principio que se ha convertido en símbolo de sus ideas pedagógicas: «Learning? Certainly, but living primarily and learning through and in relation to this living». Este aprender y vivir, y aprender a través y en relación con su vida se logrará por medio del entorno. La escuela no es algo aparte, sino que abre sus ventanas al mundo exterior. Faure nos dice (15):

«La escuela forma parte del medio local, no puede encerrarse en sí misma como los muros hostiles de una cárcel. Será fiel a los que la han pensado, creado y construido, sólo abriendo sus puertas y ventanas, embarcándose en nuevos descubrimientos, en fin, participando en la vida.

Como la del gran poeta Rabindranath Tagore:

La escuela moderna que queremos no será un mundo cerrado en el que los espíritus vivos son alimentados artificialmente, sino la casa abierta en la que maestros y alumnos se integran mutuamente.

Son uno sólo con el medio local: medio natural y medio humano».

Esto supone un doble movimiento:

1. De una parte, es absolutamente indispensable que la escuela se abra sobre la vida ambiente.
2. De otra parte el medio debe de penetrar en la escuela de manera permanente y en su totalidad compleja, con implicación en el proceso de descubrimiento de sí y del medio, y de las interrelaciones que les unen; por ejemplo, un estudio del problema del desplazamiento...

(13) PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Barral, 1975.

(14) FORCHER y OTROS: *Pédagogie de l'environnement*. París, Armand Colin, 1975, págs. 49-59.

(15) FAURE, R.: *Medio local y geografía viva*. Barcelona, Lala, 1977, págs. 15 y 16.

Por otra parte, el conocimiento del entorno es transferible, y puede hacernos comprender otros lejanos. A través de lo próximo vivido conseguiremos entre otras cosas:

- a) Un vocabulario, uniendo la observación con la experiencia.
- b) Una iniciación al espacio organizado de forma múltiples.
- c) Una presentación de los problemas actuales como la polución o la energía, que pueden plantearse a escala planetaria y confrontar soluciones locales con otras de entornos lejanos.
- d) Un primer contacto con formas de organización social, administrativa y política.

Por último el entorno no se termina con los primeros años. Hay que tener en cuenta que existen diferentes niveles de profundización unidos a un grado de abstracción creciente según la edad. Debemos de aprender a usar los conceptos en formas progresivamente más complejas. Gowing (16) cita el concepto de localización como ejemplo de esta profundización. Desde los primeros años escolares el niño puede comenzar a comprender las posiciones relativas dentro de la clase o la situación óptima de un objeto (el guñol, el rincón de naturaleza, etc.). Más tarde, en los estudios medios, y utilizando un mapa topográfico 1/50.000 o 1/25.000 estudiar la posición relativa de sus casas con respecto a la escuela, a los centros de diversión, o a la Iglesia. Por último, en los estudios superiores, se puede plantear el problema del papel de las vías de comunicación y los lugares centrales, que incluso pueden calcularse en una matriz para estudiar el orden de accesibilidad o el rango de cada uno dentro del sistema.

Como última observación diré que el entorno en la enseñanza nunca puede utilizarse con una visión regionalista para quedarnos en este *puro* entorno. Hay que desechar la visión de campanario para trascender de lo inmediato y lograr una visión universal.

4. DESTREZAS Y CONCEPTOS BASICOS PROPORCIONADOS POR EL ESTUDIO DEL ENTORNO

Hellyer (17) hace una catalogación de las destrezas y conceptos básicos, coincidentes con los de la enseñanza de la Geografía.

1. Destrezas

- a) Observación, medición y registro directo incluyendo la realización del mapa y el diseño de campo.
- b) El uso y comprensión de fuentes secundarias incluyendo la lectura del mapa y la interpretación de fotografías.
- c) Las diferentes formas de presentación del material, incluyendo el lenguaje hablado y escrito, mapas, dibujos, diagramas y modelos tridimensionales.

(16) GOWING, D.: *A fresh look at objectives*, en *New directions in Geography teaching*, Londres, Longman, 1976, pág. 157.

(17) HELLYER: *Geography in Environmental Studies*, en *Handbook for Geography teachers*, Londres, Methuen, 1974, págs. 81-82.

Como se puede ver, en los tres apartados anteriores se incluyen las destrezas para poder trabajar con efectividad sobre el terreno (apartado a), las destrezas para la utilización de las fuentes secundarias (apartado b), y la presentación de los resultados (apartado c).

Desde mi punto de vista, creo que no es necesario hacer una diferencia entre las fuentes directas e indirectas, porque muchas de ellas tienen igual técnica, se utilice sobre el terreno o independientemente de él. Creo que las habilidades necesarias para el dominio del medio pueden ser:

- a) Aprender a leer e interpretar mapas y planos.
- b) Aprender a realizar, aplicar y utilizar encuestas, entrevistas y cuestionarios.
- c) Aprender a utilizar e interpretar datos estadísticos.
- d) Aprender a utilizar, interpretar y construir diferentes tipos de gráficos.
- e) Aprender a trazar croquis.
- f) Aprender a interpretar fotografías, diapositivas y películas.
- g) Aprender a observar, describir e interpretar el entorno.

En lo que respecta a los conceptos básicos adquiridos en el estudio del entorno, éstos tendrán una total dimensión espacial y podríamos resumirlos en los ocho puntos siguientes:

- a) Concepto de forma espacial: lo que incluye dimensionalidad y figura (líneas poligonales abiertas y cerradas, grande, más grande, pequeño, más pequeño...).
- b) Concepto de distancia, lo que incluye diferentes medidas de lejanía o proximidad en términos de medida lineal (cerca, lejos, utilización de unidades de longitud...); tiempo (resolver situaciones a través del conocimiento de las unidades de tiempo...); coste y comodidad.
- c) Concepto de escala, el tamaño real y su representación reducida sobre mapas y dibujos.
- d) Localización espacial. Esta localización se realiza en términos del propio cuerpo (la orientación en relación a delante/detrás, derecha/izquierda, arriba/abajo...). Más tarde en términos de una red de coordenadas (lo que lleva al concepto de longitud y latitud) en relación con los otros elementos. Expresión de la localización a través de la dirección y distancia (unido al concepto de orientación).
- e) Distribución espacial. Trata de la disposición de los objetos sobre el espacio, percepción del modelo de localización en un área cualquiera, (podemos partir de las casas de los niños respecto a la escuela). Se pueden establecer diferentes sistemas de relaciones simultáneamente (por ejemplo no ver sólo la situación de la escuela respecto a las casas de los niños, sino también respecto al transporte público, comercios, lugares donde los padres trabajan, locales de esparcimiento, etc.).
- f) Proceso espacial. Trata de los movimientos o corrientes que se dan en el espacio. Dentro de este apartado entrarían los aspectos de las comunicaciones humanas que vencen los problemas de distancia, o los cambios físicos ligados a procesos como la erosión. Estos procesos pueden transformar el paisaje llegando a cambios sensibles como lo hacen las migraciones. Otros son movimientos estáticos como lo puede ser el servicio postal, la radio, etc. que

no desarrollan desplazamientos que afecten al espacio, aunque sí pueden influir a la larga en problemas de mentalidad, de opinión.

- g) **Concepto de relaciones espaciales.** Va unido este concepto a la idea de accesibilidad, redes, modalidad, jerarquía, campos de interacción (esferas de influencia), relaciones de complementariedad, de suplementariedad o de competitividad; relaciones conflictivas o situaciones de equilibrio que pueden romperse al introducir un nuevo elemento.
- h) **Conceptos de orden espacial superior como puede ser el de especialización** (por ejemplo la diversidad funcional de los diferentes barrios ciudadanos).

Todo lo expuesto en unos niveles mínimos, puede adquirirse desde el Nivel Preescolar. A través del Curso de Perfeccionamiento de Párvulos y de Ciclo Inicial que organiza el I.C.E., tendremos ocasión de considerarlo.

Quisiera hacer notar en este momento el hecho de que gran parte de los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación (Orden del 17 de enero de 1981, B.O.E. del 21 de enero) aparecen englobados en los conceptos anteriores. Véanse por ejemplo los bloques temáticos 2 y 3 del Área de Experiencia social y natural, tanto en Preescolar como en el Ciclo Inicial; el bloque temático 2 de Preescolar y el 5 de Ciclo Inicial en Matemáticas; o el bloque 3 de Preescolar y de Ciclo Inicial en Educación Física.

5. METODOLOGIA

Tres son los métodos propuestos por Hellyer (18) para realizar los estudios del entorno:

- a) El método científico de investigación.
- b) El método cuantitativo, nacido de una necesidad creciente de precisión.
- c) Resolución de problemas y uso de juegos y simulaciones como un medio para comprender las decisiones espaciales y los modelos que implican.

De estos tres métodos vamos a detenernos principalmente en el primero. Muchos autores lo unen al segundo, entonces tendríamos un método científico junto a unas técnicas cuantitativas (19). Este camino, seguido en el campo de la Geografía por los geógrafos de la «Nueva Geografía» tanto en sus investigaciones como en la enseñanza, ha dado lugar a opiniones contradictorias sobre su validez. Pero si queremos hacer del entorno una ciencia racional y vemos en él una distribución espacial y una localización de ciertas características que pueden explicarse por algunas teorías, el desarrollo de éstas es fundamental. El término «método científico», se aplicaría entonces al procedimiento por el que se establecen dichas teorías. Los alumnos se acostumbrarían así a razonar, a aplicar unos instrumentos de investigación, y a criticar los resultados obtenidos.

Este método precisa de unos pasos determinados:

1. *Planteamiento de un problema o planificación de una investigación.* El profesor seleccionará aquello de más importancia y más adaptado a la edad de los escolares.

(18) HELLYER: *Op. cit.*, pág. 83.

(19) FITZ GERALD: *Scientific method, quantitative techniques and the teaching of geography*, en *New directions in Geography teachers*, Londres, Longman, 1976, págs. 85-93.

2. *Definición de una hipótesis.* Viene a ser como un intento de ver por qué camino se puede resolver el problema planteado, reduciéndolo a la relación entre dos o más variables.

3. *Realización de la investigación y recogida de datos.* Esta frase que es el núcleo de todo el método, consiste en llevar a la práctica la investigación por medio de los niños. Para ello hay que:

- a. Decidir el ámbito espacial y temporal de la investigación.
- b. Decidir cuántos y quiénes son los individuos a los que se va a aplicar.
- c. Decidir el instrumento más adecuado para realizarla con éxito (entrevista, encuesta, documentos, etc.).

4. *Análisis y organización de la información.* Fase muy cuidadosa que supone la eliminación de lo accidental para quedarnos sólo con lo fundamental.

5. *Presentación de los resultados.* Aquí es donde podemos utilizar los instrumentos estadísticos, o los medios gráficos y visuales.

6. *Proceso de generalización y formulación del modelo explicativo.* Una vez establecida la relación que buscamos, se puede llegar a una generalización, que a su vez podemos atestiguar con datos similares, pero en un área diferente.

Con esto terminamos estas líneas sobre el entorno. El éxito de cualquier trabajo que parta de él reposará en:

- La comprensión, por parte del profesor, de las posibilidades ofrecidas por el entorno para la investigación.
- Las disciplinas que se introducen en su estudio.
- La organización que se dé al estudio del entorno, que en el caso de la segunda etapa de E.G.B. será planificado por un equipo de profesores.
- La planificación de conceptos y objetivos para que a través de él no lleguemos a enseñanzas anecdóticas y accidentales, sino a objetivos precisos y a conceptos concretos.
- La estructura del trabajo, para que sea apropiado a los intereses del niño y a sus niveles de comprensión (20).

(20) Como bibliografía complementaria podemos añadir las siguientes obras:

CARSON, Sean Mc.B., *Environmental education: principles and practice* Arnold, Malta, 1978.

LUIS, A. y URTEAGA, L.: «Estudio del medio y Heimatkunde en la Geografía escolar», nº 38.

LUIS, A.: «¿Didáctica o metodología?. Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat». *Cuadernos de Pedagogía*, 1982.

WARD ENGLISH, Paul, *Man, Space and Environment*, Oxford U.P. Londres, 1972.

INFORMACION

RELACION DE CURSOS PREVISTOS A REALIZAR POR EL I.C.E.

- Bilingüismo: Las hablas regionales en la escuela (21 de Noviembre).
- Los talleres escolares. Cerámica (22 de Noviembre).
- El trabajo en grupo (5 de Diciembre).
- La orientación escolar en E.G.B. (16 de Enero).
- Trastornos en el área del lenguaje (24 de Enero).
- Didáctica de la Historia (30 de Enero).
- Aplicación de los ordenadores a la enseñanza de la Química (1 de Febrero).
- Experiencias de laboratorio para la enseñanza de la Química (1 de Febrero).
- Técnicas de estudio (7 de Febrero).
- Informática (Lenguaje Basic) para profesores de BUP-FP.
- Electrónica ordenada al campo de la informática.
- La enseñanza de la Música en BUP.
- Historia crítica de la literatura española entre 1939 y 1975.
- Lingüística funcional para profesores de B.U.P.
- Psicofisiología del lenguaje.
- Los medios audiovisuales en la escuela (video). (En realización).
- La problemática actual de la formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Procedimientos didácticos en el área filológica.
- Aproximación a la ecología en la E.G.B.
- Las escuelas hogar y su problemática.
- La actividad lúdica en Preescolar.
- La enseñanza de la música en E.G.B.

TECNICAS PARA EL TRABAJO INTELECTUAL

- D. Aurelio Suárez. Orientador Escolar. (21/25 Noviembre y 5/9 Diciembre).
- D. Antonio Fuente. Profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (12/16 Diciembre).
- Sr. Lozano Fuego. Inspector de B.U.P. (9/13 y 16/20 Enero).

ORIENTACION Y TUTORIA DEL ALUMNO

- Sr. Lozano Fuego. Inspector de B.U.P. (21/25 Noviembre y 28 Nov./2 Dic.).
Sr. Pérez Bustamante. Inspector de B.U.P. (21/25 Noviembre y 28 Nov./2 Dic.).
D. Vicente Peña, Catedrático de I.N.B. (28 Nov./2 Dic.).

CORRIENTES PEDAGOGICAS ACTUALES

- Sr. Casielles Aguadé. Inspector de B.U.P. (5/9 Dic.).
Sr. Alvarado Alcalde. Inspector de B.U.P. (5/9 Dic.).
Dña. María del Valle Moreno. Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (12/16 Dic.).
Sr. Ruiz Benio. Catedrático de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (9/13 Enero).

PSICOSOCIOLOGIA DEL ADOLESCENTE

- D. Anastasio Ovejero. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (5/9 Dic.).
D. Alberto Hidalgo. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (5/9 Dic. y 9-13 Enero).
D. Teófilo Rodríguez Neira. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director Adjunto del I.C.E.). (12/16 Dic. y 28 Nov./2 Dic.).

ORGANIZACION DE CENTROS DE BACHILLERATO

- D. Alberto Hidalgo. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. (21/25 de Noviembre).
D. Jesús Sánchez de la Torre. Inspector Jefe de B.U.P. (9/13 y 16/20 Enero)
Sr. Reguera Arias. Inspector de B.U.P. (9/13 y 16/20 Enero).

PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE

- D. J.R. Fernández Hermida. Psicólogo. (21/25 Nov. y 12/16 Dic.).
D. Antonio Fuente. Profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (28 Nov./2 Dic. y 16/20 Enero).
D. Antonio Flórez. Profesor de la Escuela de Enfermería (16/20 Enero).

C.A.P. DE BACHILLERATO (1983-84)

- Formulación de objetivos.
- Recursos para una programación del aprendizaje.
- Técnicas de evaluación.

Profesorado:

Don Evaristo Medina Alonso. Inspector Jefe de E.G.B.

D. José Guardia Soriano. Inspector de E.G.B.

D. Isaac Losada Ferrero. Inspector de E.G.B.

Dña. María del Valle Moreno Medina. Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.

D. José Luis Calvo, Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Pérez de Ayala».

● **Didáctica de la Lengua y la Literatura**

Profesorado:

Dña. Carmen Castañón. Catedrático de Lengua y Literatura del I.N.B. «Bernaldo de Quirós». Mieres.

Dña. Concepción Pérez Montero, Catedrático de Lengua y Literatura del I.N.B. «Alfonso II». Oviedo.

● **Didáctica del Inglés**

Profesorado:

Mr. Raymond Harris. Profesor de la Facultad de Filología de Oviedo.

● **Didáctica del Francés**

Profesorado:

Dña. María Elena Pastrana. Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Oviedo.

● **Didáctica de Lenguas Clásicas**

Profesorado:

D. Tomás de la A. Recio García. Catedrático del I.N.B. «Alfonso II». Oviedo.

● **Didáctica de la Geografía e Historia**

Profesorado:

D. Julio Rodríguez Frutos. Catedrático del I.N.B. de Noreña.

D. José María Rozada. Profesor de la Facultad de Filosofía de Oviedo.

● **Didáctica de la Filosofía y de la Psicología**

Profesorado

D. José Luis Calvo Buezas. Catedrático del I.N.B. «Pérez de Ayala». Oviedo.

● **Didáctica de la Biología y la Geología**

Profesorado

D. Jesús Bárcena Rodríguez. Catedrático del I.N.B. «Pérez de Ayala». Oviedo.

● **Didáctica de la Física, Química y Matemáticas**

Profesorado:

D. Federico Pérez Huerta. Profesor del I.N.B. «Alfonso II». Oviedo.

CURSO DE APTITUD PEDAGOGICA PARA FORMACION PROFESIONAL (1983-84)

1. Psicosociología del adolescente

4 y 5 de Noviembre.

Prof.: D. Teófilo Rodríguez Neira. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director Adjunto del I.C.E.

2. Formulación de Objetivos.

Recursos para una programación del aprendizaje

11 y 12 de Noviembre

18 y 19 de Noviembre

Prof.: D. Pablo Espino y D. Francisco Javier Somohano. Profesores de Formación Profesional.

3. Orientación y Tutoría del alumno

25 y 26 de Noviembre.

Prof.: D. Anastasio Ovejero Bernal. Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

4. Los centros de Formación Profesional.

Organización y funciones

2 y 3 de Diciembre.

Prof.: D. Rafael Martínez Morán. Coordinador de Formación Profesional.

5. Corrientes pedagógicas

9 y 10 de Diciembre.

Prof.: Dña. María del Valle Moreno Medina. Profesora de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.

6. Psicología del aprendizaje

16 y 17 de Diciembre.

Prof.: D. Antonio Fuente. Profesor de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de E.G.B. «Enrique de Ossó».

7. Técnicas de evaluación

13 y 14 de Enero.

Prof.: D. Pablo Espino y D. Francisco Javier G. Somohano. Profesores de Formación Profesional.

8. Tecnología Educativa

20 y 21 de Enero.

D. Pablo Espino y D. Francisco Javier G. Somohano. Profesores de Formación Profesional.

CURSO DE APTITUD PEDAGOGICA PARA LICENCIADOS QUE ESTAN IMPARTIENDO CLASES DE E.G.B.

1. Formulación de objetivos.

**Recursos para una programación del aprendizaje
Técnicas de evaluación**

Profesorado:

D. Juan Martín Martín. Inspector de E.G.B.

D. Angel Lucas Bernardos. Inspector de E.G.B.

Fechas: 11, 12, 18, 19, 25 y 26 de Noviembre, 2 y 3 de Diciembre.

2. Didácticas especiales

Filología. Prof.: Dña. Rosa Calvo.

Geografía e Historia. Profs.: Dña. Angeles Pérez, y Dña. Angeles Faya.

Matemáticas. Prof.: Dña. Clara Cimas.

(Profesoras de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.).

Fechas: 9, 10, 16 y 17 de Diciembre y 13, 14, 20 y 21 de Enero.

3. Psicología del aprendizaje

Profesorado:

D. Manuel Fernández Ucha. Orientador Escolar.

D. José Luis Prado. Orientador Escolar.

Fechas: 27 y 29 de Enero, 3 y 4 de Febrero.

4. Corrientes pedagógicas actuales

Profesorado:

D. Rogelio Medina Rubio. Catedrático de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director del I.C.E.

Fechas: 10, 11, 17 y 18 de Febrero.

5. Organización de centros escolares de E.G.B.

Profesorado:

D. José Manuel Porrón Fernández. Inspector de E.G.B.

Dña. Elvira Ruano. Inspectora de E.G.B.

Fechas: 24 y 25 Febrero, 2 y 3 Marzo.

6. Orientación y tutoría del alumno

Profesorado:

D. José Manuel Posada. Orientador Escolar

D. Fernando García. Orientador Escolar

Fechas: 9, 10, 16 y 17 de Marzo.

7. Diseño de pruebas de instrucción

Profesorado:

D. Gerardo Fernández González. Orientador Escolar.

D. Antonio Vázquez Portomeñe. Orientador Escolar.

Fechas: 23, 24, 30 y 31 de Marzo.

8. Dificultades en el proceso de desarrollo en el nivel de E.G.B.

Profesorado:

Dña. Montserrat Fernández. Orientadora Escolar.

Fechas: 6, 7, 27 y 28 de abril.

Otras actividades

Primeras Jornadas sobre la Enseñanza en Asturias

Día 11 de Noviembre: «Los Institutos de Bachillerato»

Participantes: Inspector Técnico de Bachillerato.
Directora de la I.B. «La Magdalena», Avilés.
Director del I.B. «Pérez de Ayala», Oviedo.
Asociación de Padres.
Colectivo Pedagógico.
Centrales Sindicales.
Alumnos.

Moderador: D. Elías García Domínguez.

Día 25 de Noviembre: «Centros Privados de Bachillerato»

Participantes: Inspector Técnico de Bachillerato.
Director del Colegio Auseva. Oviedo.
Asociación de Padres.
Centrales Sindicales.
Colegio de Licenciados.
Alumnos.

Moderador: D. Oscar Luis Bernardo Fernández.

Día 2 de Diciembre: «Formación Profesional»

Participantes: Coordinadora de Formación Profesional.
Federación Asturiana de Empresarios.
Centrales Sindicales.
Colectivo Pedagógico.
Asociación de Padres.
Alumnos.

Moderador: D. Miguel Angel Caldevilla Fernández.

Día 15 de Diciembre: «Las reformas en las Enseñanza Medias»

Participantes: Ilmo. Sr. Director Provincial del MEC.
Representantes de la Enseñanza Privada.
D. Eloy Terrón, expresidente del Consejo General de Colegios.

Invitados

de honor: Todos los participantes en las tres mesas anteriores.

Moderador: D. Ovidio Sánchez García, Decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Asturias.

Los Actos de los días 11, 25 y 2 se llevarán a cabo en el Salón de Actos del Colegio «La Milagrosa», c/ Marqués de Pidal, 16. Oviedo.

El día 15 de Diciembre celebraremos el acto en el Salón de Actos de la Caja de Ahorros de Asturias, Plaza de la Escandalera.

Jornada Adamico en el Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación

Adamico desarrolló el pasado día 12 de mayo una Jornada sobre el tema «Nuevas Tecnologías en las Enseñanzas Primaria y Media», en cuya organización participó el Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación y que fue presidida por el Director General de Electrónica e Informática del Ministerio de Industria y Energía, D. Joan Majó Cruzate. Asistió el Presidente del Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación, D. Angel Luis Gonzalo Pérez.

Se desarrollaron cuatro sesiones.

La primera estuvo a cargo de D. Jesús Sánchez Izquierdo, Director de Adamico, que trató el tema «Tecnología de la Información en la Enseñanza Secundaria», que hizo énfasis en el interés del fenómeno de la microelectrónica en la escuela desde el punto de vista de que puede crear y motivar una fuerte demanda de equipos y software, que debe ser suministrada por nuestra industria.

En la segunda sesión, que versó sobre el tema «Experiencias Educativas: acercamiento a las nuevas tecnologías», participaron profesionales de la enseñanza, concretamente, D. Ricardo Aguado Muñoz, del Instituto «Cardenal Herrera Oria», D. Enrique Rubiales del Instituto «Vega del Jarama» y D. José Fontana Solé, del Instituto Politécnico Salesianos de Sarriá, que describieron su actividad en la formación de jóvenes en temas de informática.

La tercera sesión la desarrolló D. Alfredo de la Torre Prados, Jefe del Servicio de Informática de la Dirección General de Electrónica e Informática del Ministerio de Industria y Energía y trató de las «Implicaciones industriales del establecimiento de la enseñanza de la Tecnología de la Información a nivel nacional». Describió el parque actual de microordenadores para la enseñanza, las actuaciones que siguen en otros países e hizo una serie de recomendaciones para que se establezca una política seria, de forma que la industria española pueda estar implicada en el tema.

Por último, la cuarta ponencia estuvo a cargo de D^a María Dolores de Prado Vicente y D. Simeón Fernández de Pedro, Inspectora de Bachillerato y Jefe de Servicios de Ordenación Académica de Formación Profesional, respectivamente, y ambos del Ministerio de Educación y Ciencia. Trataron de la «Problemática docente ante la introducción de la Tecnología de la Información en la EGB y el BUP». Hicieron un balance de la situación y experiencias que se llevan a cabo en España, así como de la problemática de la creación de planes de estudio que contemplen estas materias.

Hubo una nutrida participación y concurrieron alrededor de 80 personas, en su mayor parte profesionales de la Enseñanza, Ingenieros de Telecomunicaciones y personas interesadas por la incidencia de la Tecnología de la Información en la Enseñanza.

Al final se desarrolló un animado coloquio, de una hora de duración, con interesantes participaciones que dejaron bien patente el interés y preocupación que despertó el tema objeto de la jornada.

El Director General de Electrónica e Informática, Sr. Majó Cruzate, que presidió la inauguración y la clausura de la jornada, se refirió a la inquietud de la administración por establecer nuevas tecnologías en todos los sectores. Resaltó el interés del desarrollo del software para satisfacer tanto nuestra demanda como la del continente americano.

Cerró la sesión agradeciendo a todos su interés y asistencia.



Con otros líderes de la edición educativa en Europa Anaya se incorpora a VIFI Internacional

Ediciones Anaya acaba de firmar su incorporación a la sociedad internacional VIFI, fundada conjuntamente por varias empresas europeas con el fin de acometer la investigación y el desarrollo de material informático para la educación y el ocio.

Con Anaya, forman parte de la nueva sociedad los nombres más prestigiosos de la edición educativa en Europa: el alemán Ravensburger, el grupo inglés Longman, el italiano Mondadori y el francés Nathan, así como la empresa francesa de electrónica e informática Thomson.

Los primeros productos de VIFI internacional están comercializados ya en Francia. Un total de 80 lógicos diferentes dedicados a la educación básica y a la formación permanente están ya disponibles en forma de cassettes, disquetes y cartuchos. Estos lógicos, que serán comercializados próximamente en España, son compatibles con un gran número de ordenadores tales como APPLE, GOUPIL, THOMSON MICROOMEGA, Texas Instrument TI 99,4 y el TO 7 de Thomson.

Anaya ya venía desarrollando investigaciones en este terreno con el apoyo de la empresa de material didáctico DISTESA (ambas pertenecen al Grupo GSR). Ahora, con el respaldo que le da su integración en VIFI INTERNACIONAL, podrá proceder a la comercialización de los primeros productos informáticos dedicados a la educación y al ocio.

DOCUMENTACION

Selección bibliográfica sobre expresión plástica y pretecnología

A. ASPECTOS EDUCATIVOS

- ACERETE, D.: *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- ALONSO FADON, M.: *Expresión plástica en el Ciclo Medio*. Madrid, Narcea, 1982.
- ARNHEIM, R.: *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Eudeba, 1971.
- AUBIN, H.: *El dibujo del niño Inadaptado*. Barcelona, Laia, 1974.
- AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide, 1970.
- BIEDMA, C. y OTROS: *El lenguaje del dibujo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.
- BISQUERT, A.: *Las artes plásticas en la escuela*. Madrid, M.E.C., 1978.
- BOUTONIER, J.: *El dibujo en el niño normal y anormal*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- BOZZOLA, A.: *Guía de la educación artística*. (3 tomos). León, Everest, 1969.
- BUTZ, N.: *Arte creador infantil*. Barcelona, L.E.D.A., 1959.
- CALMY, G.: *La educación del gesto plástico*, Barcelona, Fontanella, 1977.
- CAMUSAT, P.: *La formación psicomaneal*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1977.
- CHAUCHARD, P.: *El cerebro humano creador*. Madrid, Narcea, 1972.
- CHATEAU, J.: *Attitudes intellectuelles et spatiales dans le dessin*. París, Centre National de la Recherche Scientifique, 1965.
- CHERRY, C.: *El arte en el niño en edad preescolar*. Barcelona, CEAC, 1978.
- DARRON, FISCHER y COL: *Actitudes para el aprendizaje creador*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- DEBIENNE, M.C.: *El dibujo en el niño*. Barcelona, Planeta, 1977.
- DIAZ ARNAL, I.: *La expresión gráfica del deficiente*. Madrid, C.S.I.S., 1967.
- DONDIS, A.: *Comprensión del lenguaje visual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- DUBORGEL, B.: *El dibujo del niño*. Barcelona, Paidós, 1981.
- FERNANDEZ MANJON, D.: *Iniciación a la tecnología en la escuela*. Madrid, Escuela Española, 1982.
- GARCIA BERMEJO, S.: *El color en el arte infantil*. Madrid, C.E.P.E., 1978.
- GLOTON, R.: *El arte en la Escuela*. Barcelona, Vicens Vives, 1966.
- GLOTON, R. y CLERO, C.: *La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1972.
- GONZALEZ DE IBARRA y OTROS: *Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Buenos Aires, Huemul, 1969.
- GOODNOW, J.: *El dibujo infantil*. Madrid, Morata, 1979.
- GOZZER, G.: *La educación tecnológica. Documento para una investigación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.

- GUBERN, R.: *El lenguaje de los comics*. Barcelona, Península, 1975.
- I.C.E.: *Escuela y museo*. Barcelona, ICE, 1975.
- KELLOG, R.: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid, Cincel, 1979.
- LARK-HOROVITZ, B. y OTROS: *La educación artística del niño*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- LAURITI, C.: *La actitud plástica en función educativa*. Buenos Aires, Regal gráfica, 1968.
- LOWENFELD, V.: *El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W.: *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- LOZANO, J.M.: *La enseñanza del arte en la escuela*. Madrid, Espasa Calpe, 1941.
- LUQUET, G.: *El dibujo infantil*. Barcelona, Redondo, 1973.
- LUSCHER, M.: *Test de los colores*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MARTINEZ, E. y DELGADO, J.: *El origen de la expresión, en niños de 3 a 6 años*. Madrid, Cincel, 1981.
- MARTINEZ, E. y DELGADO, J.: *La afirmación de la expresión en niños de 6 a 8 años*. Madrid, 1982.
- MATTIL, E.L.: *El valor educativo de las manualidades*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- MENDEZ, M.S.: *El collage infantil. Aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas*. Esplugas de Llobregat, Nestlé, 1982.
- MERÓDIO, I.: *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid, Narcea, 1980.
- MICHEL, G.: *La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- MICHEL, G.: *Pédagogie du dessin*. París, Presses Universitaires de France, 1968.
- MINISTERIO DE EDUCACION: *Área de expresión plástica*. Madrid, M.E.C., 1977.
- MURA, A.: *El dibujo de los niños*. Buenos Aires, Eudeba, 1967.
- NICORA, E.: *Las actividades manuales en el niño normal y en el irregular*. Buenos Aires, Ed. Nicora, 1969.
- NOVAES, M.H.: *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- OÑATIVA, O.: *Percepción y creatividad*. Buenos Aires, Humánitas, 1977.
- OSTWALD, S.: *El símbolo de los colores*. Argentina, s/f.
- PAVEY, D.: *Juegos de expresión plástica*. Barcelona, CEAC, 1982.
- PEREZ DIAZ, A.: *Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas*. México, Oasis, 1971.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- PIAGET, J.: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo, 1968.
- READ, H.: *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1955.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- SALVADOR, A.: *Conocer el niño a través del dibujo*. Madrid, Narcea, 1982.
- SOURGEN, H. y OTROS: *Trabajos manuales y desarrollo del niño*. Barcelona, Fontanella, 1969.
- STERN, A.: *La expresión*. Barcelona, Promoción Cultural, 1977.
- STERN, A.: *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- STERN, A. y DUQUET, P.: *La conquista de la tercera dimensión*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
- TILLEY, P.: *El arte en la educación especial*. Barcelona, CEAC, 1978.

- WEBER, J.P.: *La psicología del arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
 WIDLOCHER, D.: *Los dibujos de los niños*. Barcelona, Herder, 1971.
 YOHO, R.: *La salud y el arte en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

B. METODOS Y TECNICAS

- ANATE. *Retazos y molas*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
 ANCELLIN y MAINE, M.C.: *La alfarería*. Barcelona, Vilamala, 1970.
 ARENSTEIN, J.: *Cómo hacer el dibujo de figura*. Madrid, Santillana, 1967.
 ARIZMENDI, M.: *El comic*. Barcelona, Planeta, 1975.
 AROCA, J.R.: *Maquetismo espacial*. Madrid, Doncel, 1964.
 ARVOIS: *Mosaicos en casa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
 BARBERA, J.C.: *Pintura decorativa*. Barcelona, Bruguera, 1965.
 BAUDOT: *Mosaicos de papeles*. París, Bouret, 1971.
 BAUDOT: *Cuadros en relieve*. París, Bouret, 1971.
 BAUTA: *Trabajos de cestería*. Barcelona, Vilamala, 1970.
 BAUZEN, P. y S.: *Objetos con alambre y soldador*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
 BAUZEN, P. y S.: *Trabajos en metal*. Barcelona, Vilamala, 1972.
 BERNSON, M.: *Del grabado al dibujo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
 BOCKHOLT: *Cortar, doblar y pegar*. Barcelona, Vilamala, 1971.
 BORGLUND: *Adornos y objetos útiles con paja y junco*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
 BOURDIN y OTROS: *Trabajo en yeso*. Barcelona, Vilamala, 1970.
 BRIX, M.: *Trabajos manuales para niños y mayores*. (2 tomos), León, Everest, 1972.
 BUHLER: *Trabajos en cuero*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
 CAZA, M.: *La serigrafía*. Barcelona, R. Torres, 1975.
 COMAMALA, J.: *Pintado a la acuarela*. Barcelona, CEAC, 1972.
 COMMELEMAN, A.: *Tratado elemental de dibujo (1ª parte)*. Madrid, Hernando, 1965.
 COMPERADORES, J.C.: *Collares, relieves y estructuras*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
 COMPLILO, J. y PARODI: *Manualizaciones escolares*. Buenos Aires, Hobby, 1968.
 DOENER, M.: *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Barcelona, Reverté, 1965.
 DOURGNON, J.: *La reproducción de los colores*. Buenos Aires, Marisol, 1970.
 DUBUIT, L.: *Introducción a la serigrafía*. Barcelona, Cedeí, 1968.
 DUQUET, P.: *Los recortes pegados en el arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
 FERNANDEZ CHITI, J.: *Cerámica para niños*. Buenos Aires, Condor-huasi, 1970.
 FREINET, E.: *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona, Laia, 1972.
 FREINET, C.: *Los métodos naturales. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona, Fontanel·la, 1970.
 GUILLEN, J.: *Barcos en botella*. Madrid, Doncel, 1967.
 GUTIERREZ LARRAYA, T.: *Técnicas de grabado artístico*. Buenos Aires, Molino, 1944.
 GUTIERREZ LARRAYA, T.: *Xilografía. Historia y técnicas del grabado en madera*. Barcelona, Messeguer, 1964.
 HARTUNG, R.: *Hilos y tejidos*. París, Bouret, 1968.
 HEINRICHE: *Muñecas con resto de tela y lana*. París, Bouret, 1972.
 HICKETH: *El cubo de colores*. París, Bouret, 1965.
 HILS, K.: *Actividades manuales en el hogar*. París, Bouret, 1969.

- HOGEMAN: *Figuritas y muñecos con cuerda reforzada*. París, Bouret, 1972.
- IMBERNON, F. y ZABALA, A.: *Técnicas de impresión en la escuela*. Madrid, Nuestra Cultura, 1982.
- KAMPMANN, L.: *Impresos en colores*. París, Bouret, 1971.
- KAMPMANN, L.: *Modelar y dar forma*. París, Bouret, 1970.
- KAMPMANN, L.: *Lápices de cera*. París, Bouret, 1964.
- KAMPMANN, L.: *Tintas*. París, Bouret, 1970.
- KAMPMANN, L.: *Colores opacos*. París, Bouret, 1969.
- LAMMER: *Decoración en papel*. Barcelona, Salvatella, 1967.
- LAMMER: *Rafia, paja, roten*. París, Bouret, 1975.
- LOCHE, R.: *La litografía*. Barcelona, R. Torres, 1975.
- LOMBAY, V.: *El carpintero joven*. Madrid, Santillana, 1966.
- LLOBERA, J. y OLTRA, R.: *Dibujar es fácil*. (2 vols.) Barcelona, Adha, 1965.
- LLOBERA, J. y OLTRA, R.: *Pintar es fácil*. (2 vols.) Barcelona, Adha, 1965.
- LLORENS y ARTIGAS, J.: *Cerámica popular española*. Barcelona, Blume, 1974.
- MAILE: *Teñido decorativo de las telas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- MARCELL, B.: *El secreto de los colores*. Buenos Aires, Surco, 1968.
- MEDINA BRAVO, M.: *Metodología del dibujo*. Buenos Aires, Losada, 1945.
- MELIS-MARINE, I.: *El aguafuerte y demás procedimientos de grabado sobre metal*. Barcelona, Messeguer, 1973.
- MESTRONI, V.: *Trabajo manual*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- MESZAROS, E. y BENITEZ, L.: *Clavos, alambre y fibras*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- MICHEL, J.: *Construcción de juguetes animados*. Barcelona, Vilamala, 1971.
- MONTANA, A.: *Decoración artística del cuero*. Barcelona, Salvatella, 1972.
- MUSARRA, A.: *Fabricación de juguetes en madera*. Buenos Aires, Hobby, 1968.
- MUSARRA, A.: *Cartonaje*. Buenos Aires, Hobby, 1964.
- NICORA, E.: *Las actividades normales en el niño normal y en el irregular*. Buenos Aires, Nicora, 1969.
- OCHOA, C.: *Plegado y pegado*. Salamanca, Anaya, 1969.
- OCHOA, C.: *Troquelado y pegado*. Salamanca, Anaya, 1969.
- OCHOA, C.: *Huellas* (2 vols.). Salamanca, Anaya, 1979.
- ONTENGRE: *Decoración de loza y porcelana*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PALAU, A.: *Palillos*. (4 volúmenes). Salamanca, Anaya, 1966-69.
- PEREZ DOLF, F.: *Teoría de los colores*. Barcelona, Messeguer, 1972.
- PETTERSON, H. y GERRING, R.: *La pintura en el aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- PLA, J.: *El grabado calcográfico*. Barcelona, Blume, 1977.
- PLEYMET, M.: *La enseñanza de la pintura*. Barcelona, Gustavo Gili, 1971.
- PLOQUIN, G.: *Trabajos en corcho*. Barcelona, Vilamala, 1968.
- PLOQUIN, G. y SEIGNEUR, J.: *Cuerda y cordel*. Barcelona, Vilamala, 1970.
- POWELL: *Iniciación a la cerámica*. Madrid, Santillana, 1970.
- ROMMEL, W.: *Con tijeras, papel y cartón*. Madrid, Santillana, 1966.
- ROMMEL, W.: *Construyo objetos prácticos de metal*. París, Bouret, 1969.
- ROTIGER y KLANTE: *Punto y línea*. París, Bouret, 1968.
- ROTTGER, E. y DIETER, K.: *El papel*. París, Bouret, 1967.
- ROTTGER y OTROS: *La cerámica*. París, Bouret, 1971.
- ROTTGER y OTROS: *La madera*. París, Bouret, 1969.
- RUBIO, A.M.: *Maravillas de papel*. Madrid, Doncel, 1966.
- SAINZ PRADO, M.: *Entretenimientos manuales*. Madrid, Santillana, 1965.

- SALA, C. y JOVER, L.: *Técnicas de impresión en la escuela*. Barcelona, Avance, 1975.
- SCHMITT: *Cerámicas decoradas*. París, Bouret, 1971.
- SCHMIDT, H.: *Encuadernación práctica*. Madrid, Santillana, 1963.
- SOURGEN, H. y OTROS: *Trabajos manuales y desarrollo del niño*. Barcelona, Avance, 1975.
- SPERLING, W.: *Divertidos juegos con papel*. Barcelona, Vilamala, 1972.
- STERN, A.: *La práctica y la ciencia del dibujo*. Buenos Aires, Panamericana, 1944.
- STERN, A.: *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- STERN, A. y DUQUET, P.: *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- TIMOS CASTRO, J.: *Papel y tijeras*. Madrid, Santillana, 1962.
- VARIOS: *Arte y decoración*. Bilbao, Fher, 1970.
- VARIOS: *Hilos y tejidos*. París, Bouret, 1971.
- VARIOS: *Paja y rafia*. Barcelona, Vilamala, 1969.
- VARIOS: *Juguetes de madera*. París, Bouret, 1970.
- VARIOS: *El Metal*. París, Bouret, 1970.
- VILLARRUBIAS, A.M.: *Trabajos manuales*. Barcelona, Salvatella, 1974.
- VILLEGAS, F.: *Confección de maquetas*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- VON SOCHER: *Collares y adornos de fantasía*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- WALOSCHER, L.: *Tapices sin telar*. Buenos Aires, América Latina, 1976.
- WALTER, F.: *Trabajo manual*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- WHITE, P.: *Con lápiz y papel*. Madrid, Santillana, 1963.
- WINKELMANN: *Papel y arte manual*. París, Bouret, 1961.
- ZECHLIN: *Esmaltador*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

Recensiones

Don Pavey

Juegos de expresión plástica Ediciones Ceac, S.A. Barcelona, 1982

Como expresa el título del trabajo, se trata de descubrir un nuevo enfoque de la educación artística con ideas tomadas del juego con una preocupación evidente de desarrollar la interacción social y el trabajo en equipo. Fueron protagonistas de las experiencias a que dieron lugar este tipo de juegos, niños de distintas edades (de ocho a dieciocho años) y de diferentes niveles y capacidad.

El libro se distribuye en 10 capítulos que conducen a una descripción suficientemente exhaustiva de la experiencia llevada a término; añadiendo 2 apéndices (Cien juegos; Materiales y Equipo); así como un índice de conceptos y figuras.

En el capítulo 1º explica Pavey cómo surgió la idea de esta elaboración a partir de la demanda de un niño. Es importante situarse en la acepción de juego que el autor toma de Montessori «el juego es una actividad libre, ordenada de tal manera que conduzca a una finalidad definida»; salvando, a la vez, la contradicción en que tropezarían otros autores respecto a la «finalidad definida» al añadir «mientras dure debe ser divertida para todos los participantes».

En el 2º capítulo muestra el autor una clara opción hacia los proyectos lúdicos que considera más imaginativos describiendo brevemente los más significativos. Es de interés examinar cómo estos juegos permitieron un registro visual de las etapas de juego y el deseo de hacerlos asequibles a todos los equipos; así como llegar a la solución de conflictos a través de la creatividad estética con una preocupación constante de que el éxito colectivo se corresponda al éxito de cada una de las partes y que todos se conviertan en artistas pintores.

En el 3º capítulo se hace la descripción del modelo lúdico «Art Arena» con instrucciones para inventar y jugar: el tema; el equipo; la estrategia; las tácticas; la meta. El papel de los equipos y jugadores es fundamental a partir de la idea de que el juego debe adaptarse a los jugadores y no al revés. El trabajo de los distintos equipos afianza el proceso del juego, lo que mejora más y más la interacción del grupo, unido al entusiasmo e interés por aprender.

Dada la riqueza del modelo lúdico «Art Arena», en el 4º capítulo se insiste en que su complejidad va a depender de los datos de aprendizaje que el maestro quiera introducir en el mismo, al tratarse de un juego abierto.

El mural terminado es arte y juego a la vez, aclarando en este 5º capítulo que el más importante resultado del juego es poner en práctica facultades humanas básicas, tales como la intuición, el pensamiento, la emoción..., constituyendo así una buena base para experiencias educativas posteriores.

El capítulo 6º está dedicado a diez juegos y sus derivados entre los de Art Arena con sus distintos niveles de complejidad; proyectos que incluyen espacio, forma y movimiento. Añade a estos diez juegos los de simulaciones; muy importantes porque sirven de motivación para inventar otros; entendiéndolo el autor la simulación como copia, caricatura o modelo de otra cosa.

En el capítulo 7º se describen minuciosamente modelos de juego: «Psicón» con diversificación de las tácticas para conseguir variedad de efectos en la pintura. Y un segundo juego, «Obstrucción de carreteras», con grandes oportunidades para manejar y mezclar pinturas; aunque ambos juegos son óptimos para los niños, cuentan con versiones más complejas destinadas a estudiantes graduados, e instrumentos de investigación muy sutiles.

En el capítulo siguiente destinado a la invención de juegos artísticos, se ofrecen pautas claras sobre la génesis y alcance de la invención de este tipo de juegos y una descripción de modelos desde los propios protagonistas. Resulta particularmente estimulante el relato de un maestro de esta actividad inventiva de juegos en los que «hay ganadores pero no perdedores» porque es obvio que la cooperación se afianza sobre la competición. Se reconoce, asimismo, el valor polivalente de los objetos y de los útiles ya que cualquier cosa es un material lúdico potencial.

La evaluación de los juegos «Art Arena» (cap. 9º) deja claro que no se dirige a resultados finales sino a un patrón evolutivo de juegos, proceso abierto también para la elaboración de obras de arte.

Los objetivos (cap. 10º) hay que entenderlos desde un modelo de juego que ofrece un medio rico para trabajar en equipo de una manera satisfactoria y contribuir a la educación de las personas a través del arte.

Conecta esta interesante experiencia de Don Pavey con la idea de H. Read, expresada en su trabajo «La educación a través del arte» en que define la actividad estética como una forma de actividad lúdica, lo que nos recuerda la aportación excepcional de Schiller en este ámbito («Cartas estéticas») en que sitúa el juego en aquel punto en que la naturaleza emerge a la cultura. En este trabajo esta idea de Schiller tiene una cobertura práctica en una síntesis bien lograda entre juego y arte.

Mª Asunción Prieto

Elvira Martínez y Juan Delgado

El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años Cincel, S.A. Madrid, 1981, 168 páginas

El cultivo de la expresión plástica en la escuela ha tenido en lo que va de siglo dos etapas características. Un primer momento, en la escuela tradicional, las actividades artísticas escolares (que no el cultivo de la expresión plástica) consistían en la adquisición de las técnicas del dibujo artístico me-

diante copias de modelos más o menos complicados. En un segundo estadio se acentúa el sentido de la expresión plástica como medio de expresión y comunicación de los estados de ánimo, impresiones, sentimientos y conflictos infantiles: Se trata de la actividad pictórica del niño como medio de comunicación personal, más plástico y menos abstracto que el del lenguaje oral. Para que esta actividad sirva de verdad al desarrollo de la capacidad de creación y de expresión individual es preciso potenciar, de forma armónica y equilibrada, dicen los autores, «las capacidades perceptivas, la coordinación viso manual, estimular la diversificación de esquemas gráficos y dar los recursos necesarios que faciliten esta expresión».

No pretende ser la obra un tratado de expresión plástica del niño de aquellas edades de acuerdo con el sentido que se acaba de apuntar, sino un manual de consulta y orientación que facilita al maestro la programación de la actividad de expresión plástica en el período escolar.

Está la obra dirigida, pues, a parvulistas con el fin de que dispongan, de acuerdo con las orientaciones oficiales de los programas renovados, de unas pautas operativas adecuadas al despliegue evolutivo de la capacidad de expresión gráfica del niño en sus distintas etapas madurativas.

Tras la definición de las etapas de desarrollo del gesto gráfico: etapa del garabato (sin control, controlado y con nombre) transición del garabato al preesquema, y etapa preesquemática, así como de los objetivos básicos y actividades para un logro, se especifican los materiales y técnicas (con pintura sólida, pintura líquida, papeles y materiales tridimensionales) más apropiados también para cada una de esas etapas y objetivos.

La obra se completa con otros tres tomos. El tomo II, publicado en 1982, *La afirmación de la expresión* (de 6 a 8 años), se corresponde con el ciclo inicial de E.G.B. El planteamiento metodológico seguido es el mismo que en el tomo I. Es decir, descripción de las etapas expresivas del niño de 6 a 8 años (fin del pre-esquematismo e inicio del esquematismo (6 a 7 años —y afirmación del esquematismo— 7 a 8), y planificación de objetivos, motivaciones, actividades, materiales y técnicas consecuentes. Los tomos III y IV, de publicación más reciente, comprenden, respectivamente, el *juego de la expresión* (de 8 a 11 años), apropiado para el ciclo medio de E.G.B. y *La crisis de la expresión* (de 11 a 14 años), adaptado al ciclo superior.

Una obra, en conjunto, útil para el profesorado del área de expresión plástica, con predominio de los aspectos prácticos, tendente a facilitar índices de actividades y de materiales, de modo indicativo, generadores de la capacidad de creación, expresión individual y recursos expresivos de naturaleza plástica.

Read, Herbert

Educación por el arte

Trad. esp. de L. Fabricant,

Ed. Paidós, Buenos Aires, 1ª reimp., 1982, pp. 299.

Read abre su libro con una cita de Bernard Shaw: «Me limito a llamar la atención sobre el hecho de que las bellas artes son el único maestro, fuera de la tortura». Y, casi al final, recordando a Jacob Burckhardt, establece a modo de conclusión: «Los únicos factores constantes en la historia son los factores estéticos. Los Estados surgen, florecen durante un tiempo y caen. Las religiones, si no desaparecen por completo, se transforman hasta resultar irreconocibles a sus fundadores y apóstoles. Pero el arte subsiste —permanente e indestructible, acumulativo, pero siempre libre— siempre activo y expansivo en sus fronteras inmediatas. Creo que esta expresión espontánea es inherente a la vida: que tanto colectiva como individualmente, vivimos una pauta inmanente pero evolutiva —*la geprägte Form, die lebend sich entwinckelt*, de Goethe» (p. 298). Entre ambas expresiones discurren los once capítulos del libro encaminados a fundamentarlas tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Porque, en este caso, la práctica se concibe como una extensión de la teoría, como su afianzamiento y operatividad. Y afecta lo mismo al individuo total como a la colectividad en la que se desarrolla.

El punto de partida, centro sobre el que va a girar el andamiaje completo del proceso educativo, está formulado a la manera de tesis. En concreto, arranca de la interpretación del arte como un «mecanismo regulador» inmerso en la constitución orgánica. «Se trata fundamentalmente de un fenó-

meno orgánico y medible. Como la respiración, posee elementos rítmicos; como el habla, elementos expresivos; pero «como» no expresa en este caso una analogía: el arte se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal» (p. 38)... «El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. Pues arte no es simplemente algo que encontramos en los museos y las galerías, o en viejas ciudades como Florencia y Roma» (p. 39).

Naturalmente, el mayor esfuerzo expositivo de nuestro autor estará encaminado a demostrar que, en realidad, el arte invade y constituye la estructura básica de los fenómenos cósmicos y biológicos. Recurre a la historia en busca de apoyos. Platón, Freud, Jung, Köhler, son algunos de los pensadores que, reinterpretados, están presentes. Incluso llega a ofrecer el recurso a un tipo de sensibilidad, denominada «háptica», mediante la que se amplían las posibilidades autoperceptivas.

Una vez fundamentado este supuesto y descrito el campo de influencia resta organizar el hecho educativo desde el que se haga posible su expresión y manifestación. Porque, de lo contrario, una dimensión constitutiva de la realidad quedaría definitivamente perdida o deteriorada. La razón, el pensamiento con su capacidad discursiva resultaría afectado, disminuido. El arte no es un aspecto parcial de la formación, sino la raíz de la que se alimenta. Por eso, la educación estética es fundamental para: «la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación, entre sí y en relación con el ambiente; la expresión del sentimiento en forma comunicable; la expresión, en forma comunicable, de los métodos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes» (p. 34).

En realidad, no hay distinción entre ciencia y arte, salvo «como métodos»... «la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación —de la misma realidad—» (p. 36).

Los supuestos de los que parte el autor son, sin duda, discutibles. Los argumentos y las técnicas que utiliza, también. Sin embargo, no se puede negar que la obra supone un gran esfuerzo de organización, de interpretación y de síntesis del desarrollo expresivo y mental del ser humano.

T.R.N.

Poema de Mío Cid

Edición facsímil del Manuscrito del Marqués de Pidal
depositado en la Biblioteca Nacional.

Vol. I, 74 Folios r. y v. más dos guardas.

Transcripción y versión del código. La lingüística del poema.

El Cid histórico. El Cid literario. Estudio bibliográfico.

Interpretación artística del poema. Vol. II, 327 páginas.

Excmo. Ayuntamiento de Burgos. MCMLXXXII.

Según reza el Colofón del Volumen I, «este ejemplar facsímil del Poema de Mío Cid se edita con motivo de la conmemoración del MC Aniversario de la fundación de la Ciudad de Burgos (884-1984) por acuerdo del Excmo. Ayuntamiento como exaltación histórica de tan trascendente efemérides».

Ninguna otra empresa, efectivamente, podría haber acometido el Ayuntamiento de Burgos para conmemorar dignamente el milésimo quingentésimo aniversario de la fundación de su ciudad por el Conde de Castilla, Diego Rodríguez, en el reinado de Alfonso III «el Magno», que la publicación facsimilar del «Poema de Mío Cid».

De esta manera rinde tributo al más universal de sus hijos, Rodrigo Díaz, y al más bello poema épico medieval, pues en frase del poeta Ezra Pound «por la rapidez del relato, su vigor, la humanidad de sus personajes, y por su eterna juventud, la gesta española (de Mío Cid) merece el primer lugar».

Aparte de los diversos contenidos del Volumen II, que brevemente comentaremos, merecen especial mención las características materiales de la edición: encuadernación, papel, tipografía y láminas que ilustran sus páginas, obra del ilustre artista burgalés, Marceliano Santamaría, hasta convertir la edición en auténtica joya impresa, como era de esperar de los talleres tipográficos de H. Fournier de la ciudad de Vitoria.

Después de la Presentación y Prólogo, hechos respectivamente por el Alcalde de Burgos y el Embajador de España y crítico literario, José M^a Alfaro, se abren los grandes Capítulos relativos al estudio del poema.

Antes de la transcripción y versión del códice, obra de los Sres. Ruiz Asencio y Hernández Alonso, aparecen dos Introducciones, la 1^a versa sobre los problemas que plantea el códice propiamente dicho, por el Director de la Biblioteca Nacional, Hipólito Escolar; la 2^a se refiere a la lengua del poema, estudio del Catedrático de la Universidad de Valladolid, Hernández Alonso, distribuido en cinco niveles: fónico, morfológico, sintáctico, lexical y métrico.

La Paleografía del códice es un trabajo erudito y especializado del Catedrático de esa asignatura de la misma Universidad vallisoletana, Ruiz Asencio.

Siguen después la transcripción del poema y su versión al castellano moderno. He aquí los primeros versos:

«De los sos ojos tan fuertemiente lorando,
tornava la cabeça e estávalos catando.
Vio puertas abiertas e uços sin cannados,
alcándaras vazias sin pieles e sin mantos
e sin falcones e sin adtores mudados».

«Llenos de lágrimas los ojos, amargamente llorando
volvía atrás la cabeza y se quedaba mirándolos.
Vio las puertas abiertas y postigos sin candados,
las perchas vacías, sin pieles ni mantos
sin halcones ni azores mudados».

Acabado el poema, sigue a continuación uno de los más extensos trabajos en torno a los temas cidianos; «El Cid histórico», de Gonzalo Martínez Díaz, Catedrático de la Historia del Derecho de la Universidad de Valladolid. Aclaran el estudio los cuadros genealógicos de los ascendientes del Cid, que arrancan, siguiendo la Historia Roderici, del primer juez de Castilla, Laín Calvo; la de su esposa Jimena Díaz, hija del Conde de Asturias, Diego Díaz, para terminar con la descendencia real de ambos ilustres progenitores:

«Oy los reyes d'España sos parientes son,
a todos alcança ondra por el que en buen hora nació».

«Y hoy son sus parientes los reyes de España,
a todos alcanza la honra del que en buena hora nació».

«El intento de comprensión del Poema de Mío Cid», de José Fradejas, Catedrático de Literatura Española de la U.N.E.D., es un análisis amplio y agudo para intentar resolver los problemas que plantea el Poema.

Finalmente se cierra el Vol. II con una «Guía bibliográfica del Poema de Mío Cid», elaborada por el Jefe de la Sección de Manuscritos de la Biblioteca Nacional, D. Manuel Sánchez Mariana, que juzgamos imprescindible para cuantos estudiosos quieran adentrarse en cualquier parcela del extenso campo cidiano.

Saludamos con gozo la aparición de esta joya libresca e invitamos a nuestros lectores a que enriquezcan con ella los anaqueles de sus bibliotecas.

T. de la A. Recio