

estudios

La nueva Metodología Catequística francesa para el parvulario

En la mayoría de parcelas del campo pedagógico, Alemania se ha erigido en directora. Sólo en algunas, Francia ha conquistado la primacía.

Este ha sido el caso en Metodología Catequística. No puede ser más elocuente lo ocurrido con el *Catecismo Católico* alemán, cuya aparición despertó insólito entusiasmo en amplios sectores españoles. En realidad, cuando la *Asociación de Catequistas de Lengua Alemana* emprendió por orden de la Jerarquía Eclesiástica la tarea de redactarlo, no se proponía otra cosa que poner al día el admirable *Catecismo de la Unidad* (Einheitskatechismus) vigente. Tal vez habría sido lo mejor. Pero, en esto, se publicó el *Catecismo Unico* francés, que recogía, no sin discretas cautelas, la tendencia a centrar en la Historia Sagrada y en la Liturgia la enseñanza de la Doctrina, y suscitó tal entusiasmo en Alemania que se cambió el modesto proyecto primitivo y se nombró una nueva Comisión redactora. Tras prolongados trabajos y múltiples tanteos se obtuvo el actual *Catecismo Católico*, cuyo texto y cuyas ilustraciones son una versión, más abstracta, complicada y sabia, del *Catecismo Unico* francés.

Si en Metodología Catequística, Francia ha empuñado la batuta, tal vez en ninguno de sus aspectos sea ello tan cierto como en lo que se refiere a la instrucción religiosa de la primera infancia. Son tantas las obras consagradas por los catequistas del país vecino al estudio de la psico-pedagogía y de la metodología de los niños de cuatro a seis años, que resulta difícil escoger la más notable. Los nombres de Boyer, de Colomb y del párroco André gozan de estimación internacional. Para este artículo elijo, como punto de referencia, el libro *L'Enfant devant Dieu* (1), de los jesuitas Javier Lefebvre y Luis Perin, ambos pertenecientes al grupo del padre Faure, por ser el más reciente y tal vez el más representativo.

Sus virtudes son —como verán mis lectores— extraordinarias. Entre el estilo y los recursos del canónigo Quinet, cuyo libro *Pour mes tout petits*, traducido con mucho éxito al castellano (2), significó el primer paso firme en esta dirección, y los del dúo Lefebvre-Perin, existe una distancia semejante a la que media entre un rosal silvestre y un rosal de jardín. ¿Quién elogiará el talento poético, rayando en genialidad, aunque a ratos un poco preciosista, que ilumine no sólo las lecciones prácticas, sino los capítulos dedicados a la investigación psicológica?

Tal vez, sin embargo, este vigor poético incluya un peligro. Se diría que los padres Lefebvre-Perin aman hasta tal punto a esos pequeñines, los poetizan hasta tal extremo, que casi suscribirían el mito de la *inefabilidad* de la niñez. Tanto les atrae la infancia, que se alejan del hombre maduro, cuya psicología es la verdadera llave para abrirnos los secretos del alma infantil.

No adelantemos ideas. Dejemos hablar primero a nuestros autores. Luego les contraopondré mi punto de vista y mi método, modestos sí, pero maduros por largos años de reflexión y de experiencia. El lector dirá la última palabra.

1. LOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LEFEBVRE-PERIN

El título es significativo: El niño ante Dios.

La educación religiosa —y su gran capítulo: la enseñanza catequística— tiene por objetivo cultivar la relación personal del niño con Dios; y para ello hay que empezar por un conocimiento exacto y cálido de la personilla infantil.

Coinciden nuestros autores con la opinión en boga, al considerar que el primero de los rasgos característicos de esta edad es el hecho de que coexistan en la mentalidad del pequeño dos mundos bastantes independientes y aun contrarios: el mundo real, conocido por sus experiencias, y un mundo imaginario, mágico, ensanchado y enriquecido sin cesar por la inagotable fantasía infantil. Dos anhelos se reparten a su vez el alma del pequeño: conquistar su limitado mundo empírico, objetivo, y solazarse en el maravilloso país donde los animales hablan, los niños derrotran a los gigantes, rondan los genios y todo prodigio está al orden del día.

Sería perjudicial para la salud y el desarrollo psíquico del chiquitín que su educador intentase cortar el vuelo a la imaginación infantil y encadenarla a la realidad. El niño de esta edad necesita, en absoluto, disponer de este mundo imaginario que sirve de protección a su personalidad, demasiado sensible y frágil todavía para resistir, sin esta compensación imaginativa, el choque con las circunstancias desagradables y con la conducta de los adultos (3). En este mundo encuentra cauce su exuberante vitalidad y hallan satisfacción, según nuestros autores, nada menos que sus confusos afanes espirituales: "El pequeño no puede contenerse con un mundo material; su espíritu le arrebatada, sin complicaciones especulativas, hacia un mundo más perfecto en el que la materia obedece fielmente al espíritu, pierden su rigor las leyes de la gravedad y su angostura los límites de la localización, y se ven colmados sus anhelos de dicha y perfección" (4).

El catequista no vacilará en vincular su enseñanza a este mundo imaginario, que es el principal para su alumno. Renunciará a echar mano de la memoria verbal, a definiciones y divisiones especulativas. Se

(3) Me permito recordar, a este propósito, el artículo de Roger Cousinet, *Sur les mensonges chez les enfants*, en "Journal de Psychologie", 1938, págs. 230-244.

(4) Ob. cit., pág. 50.

(1) París, Gigord, 1956.

(2) Barcelona, Vilamala.

valdrá exclusivamente de la Historia Sagrada, conjugándola con los acontecimientos del Año Litúrgico. Seleccionará, sin romper el hilo de la Historia, los pasajes bíblicos más indicados para nutrir con alimento espiritual la insaciable fantasía del pequeño. Cuidará, empero, de que éste no entreverre lo sobrenatural con lo maravilloso, el milagro con la magia, la historia por excelencia con el cuento, y de que se forme ideas ajustadas, no extravagantes ni pintorescas, de los seres, verdades y episodios que le da a conocer la clase, hogareña o escolar, de Religión.

Segundo rasgo de esta etapa: el afán casi angustioso de crecer y de actuar: "A los tres o cuatro años, el afán de crecer se refleja a cada instante en el comportamiento infantil. Es un pequeño personaje, muy imbuído de su importancia; se reviste de dignidad, se toma en serio y da pruebas de un considerable amor propio. Se complace en sí mismo, parece que se admira, y procede a menudo cual si fuese el centro del universo. Sus padres observan sus ganas de decidir las cosas por cuenta propia, su prurito de actuar sin que nadie le ayude, sobre todo en casa, donde se halla familiarizado con los adultos que le gobiernan y con las tareas que puede llevar a cabo... Esta actitud de afirmar su persona frente a los demás no deja de ocasionarle roces con su medio ambiente, en especial con sus hermanos y hermanas. El benjamín no quiere ser inferior al primogénito, y éste se apresta a defender su situación" (5).

Cada una de estas dos facetas (*hacerse mayor; actuar solito, como los mayores*) brinda a nuestros autores normas para la educación y enseñanza religiosa. El catequista, lejos de burlarse del ansia de crecimiento, la estimulará y encauzará, presentando a su tierno discípulo los aspectos grandiosos de nuestra Religión y ofreciéndole modelos que le orienten en su crecimiento. No hay que decir que el modelo central es Jesús, singularmente en aquellas escenas que se aplican a la existencia infantil o que abren horizontes y diseñan metas; pero no se relegan al olvido las figuras más importantes del Antiguo Testamento, y se explican con detenimiento los ejemplos de la Virgen, de San José y de las figuras capitales del Evangelio. Se acomodará también el catequista a la pasión por actuar, que pone a su discípulo en incesante tensión y movimiento. El canto, el dibujo, el recitado con ademanes, alguna elemental dramatización, imprimirán a la clase un tono marcadamente activo. Además, de los relatos bíblicos y de las alusiones litúrgicas se extraerán sugerencias para la conducta social del hombrillo en ciernes.

Tercer rasgo: la necesidad, también casi angustiosa, de afectación. A juicio de Lefebvre-Perin, que en este punto no parece que se acuerdan de que aun en los pequeños existe una gran diversidad de temperamentos, todo niño de esta edad se distingue por una necesidad intensísima, avasalladora, de amar, o mejor, de sentirse amado. Una dramática fotografía corrobora su aserto.

Para no frustrar o reprimir esta tendencia, ninguna precaución se les antoja excesiva: "Evitemos presentar al niño de esta edad las escenas de la Biblia

en las que Dios interviene para castigar, como la sentencia contra Caín, el diluvio, la destrucción de Sodoma y Gomorra, las amenazas a Ninive, o el juicio final de los condenados. Alejemos de su vista las láminas religiosas que puedan asustarles, como la de Abraham blandiendo la cuchilla sobre la garganta de su hijo; del juicio de Salomón; la del martirio de los siete hermanos macabeos, y sobre todo las que representan el infierno o los demonios" (6).

2. PRESENTACIÓN DEL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN

Prescindamos de las numerosas y encantadoras aplicaciones educativas que nuestros autores extraen de esta investigación psico-pedagógica.

Tampoco quiero extenderme en las de índole didáctica, que son las que, a fin de cuentas, constituyen el objeto del libro y de mi artículo, porque prefiero que el lector juzgue por sí mismo. Me limitaré, pues, a traducir una lección, una entre cincuenta: la que narra y comenta las calamidades con que Dios afligió a los egipcios para inducir al Faraón a dejar partir al pueblo de Dios. Es de notar que no se vacila en modificar y cercenar el relato, con tal de evitar que los pequeños se forjen una imagen demasiado severa de la justicia divina.

"Moisés, anda que te andarás, llegó a la casa del Faraón. Entró en la casa, saludó al Faraón, y le dijo: —Dios, el Señor (*el catequista señalará al cielo con su dedo índice, hasta que termine la frase*), me envía para decirte que has de dejar salir de Egipto a mis padres, a mis hermanos y hermanas y a todos mis amigos.

El Faraón contestó: —No quiero (*gesto denegativo con la cabeza*) dejar que salgan de Egipto tus padres, tus hermanos y hermanas y todos tus amigos. ¡Vete! (*ademán*)—. Y mandó que Moisés saliese de la casa.

Entonces Moisés levantó las manos hacia Dios (*gesto del sacerdote en la Misa*) y dijo: —¡Señor, Tú lo has visto! El Faraón no quiere obedecerte, no quiere dejarnos salir de Egipto—.

Dios le contestó: —¡No tengas miedo. Estoy aquí. El Faraón va a ver que Yo soy el Señor y a obedecerme, tú verás!—.

Y Dios mandó (*ademán*) al cielo que enviase grandes nubes sobre el país de Faraón, y que hiciese caer (*ademán*) una lluvia muy grande de granizo sobre el país de Faraón, para que el Faraón obedeciese. (*Si el catequista adivina que el término "granizo" puede suscitar en los niños la imagen de un Dios cruel, puede limitarse a decir: una lluvia muy fuerte, con rayos y truenos dentro*).

Cuando el Faraón vió llegar las grandes nubes y después vió la gran lluvia de granizo, dijo (*gesto de retroceder, hasta el final del párrafo*): —¡Dios es grande! ¡Dios es fuerte! ¡Dios es el Señor! Debo obedecer a Dios—.

Y el Faraón dijo a Moisés: —Me parece muy bien dejarte salir con tus padres, tus hermanos y hermanas y todos tus amigos—.

(5) Ob. cit., pág. 66.

(6) Ob. cit., pág. 102.

Entonces —claro está, hijos míos— Moisés estuvo muy contento, y en su corazón dijo a Dios (*brazos y mirada en actitud de plegaria litúrgica*: —¡Gracias, Señor! ¡Tú eres grande! ¡Tú eres fuerte! ¡Mayor que todos los reyes! ¡Más fuerte que todos los hombres!—.

Es verdad, hijos míos. Dios es grande y fuerte. Puede mandar al cielo y a la tierra, y el cielo y la tierra le obedecen. Todo debe obedecer al Señor. Vamos a decir, como Moisés: —¡Tú eres grande, Señor! ¡Tú eres fuerte!—. (*Repítase, con gestos, la plegaria de Moisés, tras un instante de inmovilidad y silencio*).

A esta narración, tan sugeridora, que posee todas las cualidades apuntadas a lo largo de la investigación psicológica, añade la obra las siguientes recomendaciones:

“Durante una o dos semanas se repetirá esta narración y esta plegaria. Se las comentará sobriamente, insistiendo en la grandeza de Dios, pero también en su bondad y amor. Se inspirará el catequista en consideraciones de este tipo:

—Sí, Dios es *grande*: todo le obedece, puede mandar a las nubes, a la lluvia, al trueno, al mar, a las montañas. Es el dueño de todo; todos deben obedecerle, hasta los reyes.

—Sí, Dios es *bueno*: no dejó solo a su amigo Moisés, acudió a ayudarlo. No por ira contra Faraón, sino para ayudar a Moisés, como os digo, hizo caer granizo. Para conseguir que Moisés y lo suyos salieran de Egipto, asustó al Faraón. Dios siempre está cerquita de sus amigos, protege a los que le aman, escucha a los que le hablan, ayuda a los que le piden auxilio (*gesto de los brazos levantados hacia el cielo, evocador del gesto de Moisés y preparador de la actitud del sacerdote durante la Misa*). El tema del *amigo de Dios* ha de llegar a ser muy familiar al niño. Logrado esto, si lo permite el clima de la clase, se le ayudará progresivamente a descubrir la acción y la bondad divinas en los acontecimientos felices o desgraciados de su vida personal, doméstica o escolar, y suavemente se le conducirá a llamar a Dios su *Padre del cielo*. Sin prisas, porque deben tomarse precauciones antes de invitar al pequeño a que adjudique a Dios un nombre extraído de sus relaciones familiares; es preciso que haya germinado ya en la mente del discípulo la imagen de un Padre ideal” (7).

3. NUESTRA POSICIÓN ANTE LOS FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN

He procurado, dentro de lo que permite el espacio de un artículo, dar una idea exacta y completa de la posición psico-pedagógica de Lefebvre-Perin y recalcar los aciertos y finura de la misma. Pero, desde las primeras líneas de mi trabajo he dejado entrever que de ella me separan divergencias sustanciales y que yo he elaborado mi método desde un punto de vista muy distinto.

Ha llegado el momento de cotejar nuestros principios. De este contraste se obtendrá, por lo menos, una clarificación de posiciones que redundará en be-

neficio de las respectivas metodologías y que repercutirá en la solución de los problemas planteados en muchos otros terrenos metodológicos. Pasó, gracias a Dios, la época de la improvisación, de las felices ocurrencias didácticas. Hoy se exige elevar los métodos sobre la plataforma de una rigurosa investigación de las peculiaridades del sujeto y del objeto. El método que no cuente con esta justificación no tiene derecho a solicitar carta de ciudadanía.

Mi primera discrepancia con Lefebvre-Perin se refiere al número de etapas que admiten dentro de la primera infancia. Casi salimos a etapa por año de vida. En los artículos (previos o posteriores a la aparición de su libro) que han publicado en la revista *Pédagogie*, órgano del *Centre d'Études Pédagogiques*, o sea, del grupo dirigido por el padre Faure, tratan, por separado, del niño de tres y cuatro años (8), del niño de cinco años (9) y del niño de seis años (10). No se apoyan en datos estadísticos, o por lo menos no los alegan. Parece como si la delimitación de esos estadios quedase suficientemente demostrada por la unidad armoniosa de los retratos que de cada uno de ellos traza la brillante pluma de nuestros autores. Dicen en una nota: “Hablamos en general. Este retrato, como los anteriores, se trazó tomando por punto de partida el término medio. Subraya los datos más característicos de los niños de esta edad, sin ocuparse de las excepciones individuales que no faltan.”

Demos un vistazo a la Crónica del tercer Congreso de la *Association psychologique scientifique de Langue Française*, reunido en Ginebra en 1955, y dedicado precisa y exclusivamente al “problema de los estadios en Psicología del Niño” (11). Varios eminentes psicólogos, médicos y pedagogos están resueltamente en contra de la noción de etapa. Todos, sin excepción, se oponen a que los estadios se multipliquen y se esquematicen con perfiles demasiado acusados.

No creo que en la primera infancia haga falta, ni esté justificado, distinguir más de tres períodos: el del lactante, el del bebé y el del chiquitín, que suele terminar a los seis o siete años, cuando está maduro para el ingreso en la escuela elemental. Y, en consecuencia, opino que el libro que nos ocupa debiera extenderse a los niños de seis años y no limitar la “pépète enfance” a los de tres a cinco años.

Pasemos ahora a discutir los rasgos con que Lefebvre-Perin caracterizan a los niños de estas edades: vida en un doble mundo, ansias de ser mayor y de actuar por cuenta propia, necesidad angustiosa de ser amado. No me parecen suficientes para establecer y delimitar un estadio, porque, lejos de ser peculiares de esta etapa, lo son de toda la niñez y juventud, y no cesan enteramente, ni mucho menos, en el resto de la existencia humana. ¿Acaso no vive entre el mundo real y el soñado la adolescente de

(8) *L'enfant de trois et quatre ans*, “Pédagogie”, diciembre 1952, enero y febrero 1953.

(9) *L'enfant de cinq ans*, abril, junio, octubre y diciembre 1953.

(10) *L'enfant de six ans*, octubre 1957 (continuará).

(11) *Le problème des Stades en Psychologie de l'enfant*, París, “Presses Universitaires de France”, 1956.

Rubén Darío? ¿No intenta crecer —procreando, produciendo, cosechando— el hombre adulto? ¿No necesitan de amor y seguridad la casada en madurez, o el anciano?

Cuando se tiene presente —por ejemplo— que, en el breve plazo de un par de decenios, Piaget ha perdido la fe en su gran invento del egocentrismo infantil, mientras Wallon, que había hecho objeto de sus dardos a esta teoría, la inserta ahora en su doctrina de los estadios de la personalidad, cuesta dar entero crédito a la caracterización adoptada por nuestros autores.

Frente a estas fenomenológicas “revelaciones” del sentido o estructura esencial de cada etapa —Lefebvre-Perin son un caso, entre mil, de esta tendencia— yo me afilio a la interpretación clásica, o sea, a la que describe las etapas partiendo de la tabla de facultades del hombre maduro. Esta ha sido la posición de autores tan diversos como Aristóteles, Santo Tomás, Ramón Lull y Rousseau. Remozada hoy, sobre una sólida base empírica, por Hubert (12) en Francia y por Petzelt (13) y Huth (14) en Alemania, preconiza los siguientes criterios para determinar los períodos de la trayectoria existencial del hombre: 1.º El hombre normal posee, en cualquiera de esos períodos, todas las facultades o poderes funcionales propios de nuestra especie. “Cuando yo era un niño —escribió San Pablo, divinamente inspirado— hablaba como niño, sentía como niño, razonaba como niño” (15). 2.º Los rasgos principales de cada período consisten en la insinuación, en la plena eclosión, en el acentuado desarrollo o en el neto predominio, de alguna o algunas de estas facultades o funciones; y 3.º El tono biológico, el progresivo enriquecimiento del espíritu, el trato con los semejantes y la naturaleza, el cambio de situación personal y otros factores imprimen a cada período ciertos rasgos complementarios sobre los cuales ya se ha visto que no siempre andan de acuerdo los psicólogos y pedagogos (16).

Aplicando estos criterios a la segunda etapa de la primera infancia, esto es, al cliente del parvulario, y no traspasando el límite de lo rigurosamente comprobado, resulta una caracterización del tenor siguiente: *Rasgos principales*: a) Insinuación (destellos) de razonamiento y de juicios causales y éticos. b) Eclosión de la imaginación “bullidora”, que no debe confundirse con la creadora, nutrida por los cuentos y patrañas que los adultos sirven a la niñez, y escasez de conceptos generales, atados siempre a representaciones concretas. c) Eclosión de los sentimientos de simpatía, lucha y crueldad en el niño, y de coquetería y celos en la niña. d) Desarrollo de los sentimientos de respeto y piedad. e) Desarrollo de la retentiva verbal y fuerte placer en ejercitarla; y f) Predominio de las sensaciones y percepciones; y

(12) *Traité de Pédagogie Générale*, 3.ª ed., París. “Pres ses Universitaires de France”, 1952, pág. 309.

(13) *Kindheit, Jugend, Reifezeit*, 2.ª ed., Friburgo, Lambertus, 1955.

(14) *Von der Geburt bis zur Reife*, en “Pädagogische Welt”, junio y julio 1954.

(15) *I Corintios*, cap. 13, 9.

(16) La rebelión —por ejemplo— es considerada rasgo característico ora de la niñez (Freud), ora de la pubertad, ora de la juventud (Marañón), ora de la vejez.

Rasgo complementario: Pérdida o disminución de los mimos y ampliación del horizonte.

4. NUESTRA POSICIÓN ANTE EL MÉTODO LEFEBVRE-PERIN.

Si hemos puesto reparos a los fundamentos del método, ¿cómo evitar ponerlos al método mismo, aun reiterando nuestro aprecio por varios de sus hallazgos y por lo inspirado de sus realizaciones?

¿Fluyen tan lógicamente las objeciones desde nuestro punto de vista! Es evidente, por de pronto, que no hay por qué no refrenar la crueldad y los celos nacientes, mostrando al pequeño o pequeña la severidad con que Dios sanciona estos vicios (castigo de Caín); que no existe ningún motivo convincente para prescindir de la pura retentiva verbal, y en cambio no faltan razones para utilizarla grabando en ella algunas plegarias y fórmulas fundamentales y algunas sencillas respuestas; que es preferible no dar demasiadas alas a la imaginación bullidora y partir de percepciones objetivas, lo más objetivas que se pueda; y que debemos estimular la afición que los pequeños empiezan a manifestar a hacer uso del juicio y de la razón, ayudándoles a extraer y formular auténticas conclusiones, en su nivel y estilo.

¿A qué empeñarse en poner a su alcance la Historia Sagrada como tal, si por una parte es inevitable que el chiquitín la confunda con un cuento, y si, por otra parte, será preciso alterarla y enfocarla de un modo hartamente subjetivo? Aguardemos un par de años y se la podremos relatar sin que sirva de pábulo a la imaginación “bullidora” y sin perpetrar “arreglos”. Algo semejante pienso de la utilización del Año Litúrgico. No deja de ser curioso, en verdad, que justamente en una época en la que tal vez lo bíblico y lo litúrgico prevalece en demasía sobre lo teológico, se haya descubierto que la Biblia y la Liturgia constituyen el alimento idóneo para mentalidades infantiles.

Como muestra de lo que ha de ser una lección catequística para el parvulario, estructurada de acuerdo con nuestra posición, voy a transcribir una de las que publiqué en 1954. Quede para el lector la delicada tarea de compararla con la que he traducido de Lefebvre-Perin, y de pronunciar sentencia favorable, condenatoria o conciliadora. No olvide el lector, antes de juzgar, que el *globalismo*, que tal vez le fué presentado como la piedra filosofal de la metodología de la primera infancia, se encuentra hoy en franca retirada, y sólo se le admite con tal que lleve a una sistematización (17). He aquí la lección:

DIOS CUIDA DE CADA NIÑO

1. ORACIÓN PRELIMINAR.—“Padre nuestro,—que estás en los cielos,—ayúdanos a aprender—que te debemos la vida—y muchos otros favores.”
2. REFLEXIÓN DIALOGADA.—A, *Vivencia inicial*: Habla el catequista con los niños de los pájaros. Entérese de qué especies conocen. Pídales que expliquen la vida de un pajarito libre, en un alero, en un árbol: su

(17) Véase, a este propósito: Sergio Hessen, *Struttura e contenuto della Scuola Moderna*. Trad. del polaco. 3.ª edición, Roma, 1954, págs. 83-118.

nido, sus padres, sus primeras comidas, sus primeros vuelos. Lo mismo respecto a los pájaros enjaulados. ¿Quién ha dispuesto tan bien las cosas? B, *Vivencia mediadora*: Describan ahora los niños su propia vida, desde muy, muy pequeñitos. Su cuna. Sus primeros alimentos. Sus primeros pasos. Sus vestidos. Quiénes les cuidaron en sus enfermedades. Su primera instrucción. C, *Conclusión intuitiva*: Dios, tan bueno y poderoso, cuida de que los pajaritos vengan al mundo y encuentren unos padres que les preparen el nido, alimenten y adiestren. ¿Quién, sino Dios, ha cuidado de que vosotros viniérais al mundo y de que encontraseis papás, cuna, todo lo que os iba a hacer falta?

3. RECITADO A CORO.—Dios nos ha dado la vida.—Dios nos ha dado unos buenos papás.—Los papás, que Dios nos dió, nos han dado cuna, alimento, vestido y todo.
4. JUEGO DE CONSOLIDACIÓN.—A, *Material*: Tres discos con tres pajaritos pintados. B, *Promesa e interrogatorio*: “A los tres niños que respondan mejor voy a repar-

tirles esos tres pajaritos, y harán una pequeña comedia. Veamos: —¿Cómo se llama la cuna de los pajaritos? ¿Quién cuidó de que tuvieran cunita, al llegar al mundo? ¿Quién cuidó de que cada niño tuviera sus papás?...—C, *Representación*: A los tres pequeños que han respondido mejor, se les entrega los tres pajaritos. Y revolotean, con ellos, en torno, mientras sus compañeros dicen a coro: “Dios dió nido y papás a los pajaritos, pío, pío, repirripío”.

5. ORACIÓN FINAL.—“Padre nuestro,—que estás en los cielos,—te agradecemos de corazón—la vida y los papás—que nos has dado” (18).

JUAN TUSQUETS.

Catedrático de Pedagogía General en la Universidad de Barcelona.

- (18) *La Religión explicada a los párvulos*, 2.ª ed., Barcelona, Lumen, 1954. I parte, pág. 21.

Sociología infantil

ENCUESTA SOBRE LA LECTURA DE LOS NIÑOS DE UN SECTOR DE MADRID

I. OBJETO DEL TRABAJO

La encuesta que presentamos forma parte de una extensa obra en preparación (*Barriada y vida*: Estudio sociológico de un sector de Madrid). En la rica temática que se encierra en cualquiera de nuestras zonas urbanas cabe estudiar el aspecto escolar y, dentro del mismo, el de lecturas infantiles.

En las páginas de esta misma revista (1) exponíamos los problemas escolares existentes en el sector madrileño de Pacífico. A dicho artículo remitimos toda la información sobre las características cuantitativas y cualitativas de la zona estudiada. Reiteramos la idea de que tan sólo maestros y edificios escolares son insuficientes para garantizar la educación de los niños urbanos. La educación es un proceso complejo y lento en el que se engarza, además de la tarea básica de la enseñanza de la familia, de la Iglesia y de la escuela, otros muchos instrumentos docentes.

Los instrumentos modernos de educación y distracción, pueden ser, en no pocos casos, factores desmoralizadores. Esta afirmación tan generalizada fué preciso comprobarla estadísticamente. Intentamos, en definitiva, exponer la encuesta de la lectura y publicaciones infantiles. Es un método idóneo para obtener conclusiones, a fin de llegar al conocimiento del impacto que estas publicaciones y lecturas crean en las tiernas almas de nuestros niños. Las conclusiones obtenidas no serán rigurosas como leyes físicas, esto es indudable, pero formulan ideas encarnadas y tejidas en la realidad. Estas conclusiones sugieren con franca espontaneidad una acción eficaz y consciente en las llagas abiertas del amplio campo de las publicaciones infantiles nacionales. No es un tema bizantino ni ajeno a nuestras preocupaciones

(1) “Problemas escolares de un sector de Madrid”, número 63, págs. 3-7.

sociológicas y pedagógicas. No podemos desconocer que un numeroso sector de nuestro pueblo, precisamente el que debe ser objeto de nuestro más solícito cuidado y cariño, tropieza y lucha con grandes dificultades económicas para educar a sus hijos. El libro es artículo casi inaccesible por su precio y su cultura; las bibliotecas, tenemos que reconocer, aún no están divulgadas suficientemente y su organización y utilización son difíciles para el niño. La única lectura agradable y atractiva para el pequeño educando, el único conducto es el periódico infantil, que acepta como distracción; es su periódico, su revista, su libro, es importante pieza que juega un papel indiscutible en las familias humildes. Es la única posibilidad de dar a los hijos una distracción barata y permanente. Se podrían hacer estudios concretos a este respecto. Los ratos de ocio de la lectura recreativa despierta en ellos nuevos impulsos y crea en sus tiernas almas ciertos estigmas que no podríamos por menos de investigar y analizar.

II. METODOLOGIA

La verdadera situación de la influencia de las publicaciones impresas en los niños debía reflejarse en datos y hechos concretos, a fin de evitar interpretaciones personales más o menos objetivas. Se eligieron como medios más adecuados por su rigorismo científico las siguientes técnicas de investigación social:

- 1.º La observación directa.
- 2.º La entrevista personal con los maestros de los colegios sondeados para cumplimentar el cuestionario.
- 3.º La entrevista personal con los padres de los niños encuestados.
- 4.º Numerosas charlas y conversaciones orientadas con niños y niñas.
- 5.º La entrevista personal con médicos, oculistas, dibujantes, que ante los resultados obtenidos, emitieron y enjuiciaron desde sus propios puntos de vista las diversas influencias en el niño de las publicaciones que utilizan como lectura.
- 6.º Cuestionario previamente estudiado y redac-