

Tampoco sirve de nada que, en esta etapa, le pongamos al niño dibujos sombreados o proyecciones de figuras, pues en vez de ayudarles a comprender les perjudican.

Ya en la última etapa del desarrollo gráfico se puede hablar al niño con el dibujo estilizado y perspectivo, sin que se descarte el clásico, porque su mentalidad es capaz de hacerse cargo de estas modalidades. Es más, se debe intensificar el dibujo sintético para entrenar al muchacho en la simplificación de la variedad analítica de elementos, característica de la fase anterior. Esto le facilita la asimilación de conocimientos y le sirve de entrenamiento mental valioso.

Una última referencia al *dibujo como medio sicoterápico*. El muchacho que dibujaba en la clase de bachilleres no lo hacía con agrado; antes bien, buscaba refugio contra una sensación de tedio en el trazado inconsciente de grafismos en una cuartilla. La misma incoherencia de lo dibujado refleja bien a las claras cómo el espíritu del muchacho se hallaba en una tensión fastidiosa, resuelta en una descarga gráfica en lugar de adoptar una postura de agresión o indisciplina, implicando en ella a sus compañeros. He ahí la fuerza del dibujo como válvula de salida de la energía emocional acumulada que, dirigida de otra forma, hubiera provocado un conflicto o fricción.

Otra faceta del grafismo como medio sicoterápico nos la muestra la explicitación de problemas, pequeños o grandes, que dejan traslucir las realizaciones de inadaptados. Es reflejar, como en cliché, el estado personal, corporal y anímico después de una crisis nerviosa o de un ataque epiléptico con sólo facilitarles los materiales una vez finalizada la convulsión. Es el propio dibujo el que nos ayuda a comprobar el

proceso del tratamiento y su resolución positiva o negativa. Y ello sin aparato ni espectacularidad, con la sencillez de un acto cualquiera. He aquí un ejemplo:

A la caída de la tarde un grupo de muchachos inadaptados, acogidos en una institución especial de los alrededores de París, salían acompañados de un educador para sentarse en un rincón del jardín que les estaba vedado en las restantes horas del día. Escuchaban despreocupadamente una lectura agradable, escogida a propósito. Una vez finalizada la lectura permanecían allí un rato y después penetraban en el interior. Disponían de toda clase de material para pintar o dibujar con toda libertad y durante diez o quince minutos se entregaban espontáneamente a esta tarea. Pude seguir el proceso de un muchacho a través de las historietas dibujadas en las que, al principio, se motejaba y hasta odiaba a su propia madre por haber abandonado el hogar, llegando a confeccionar una máscara en barro policromado que ponía a subasta entre sus compañeros. El director del establecimiento la adquirió de mascota y, por medio de una labor de contacto personal con el muchacho, logró transformar la actitud agresiva primaria en otra de respeto y perdón a las liviandades de la madre; transformación íntima que quedó plasmada, sin que el muchacho se diera cuenta, en los argumentos sucesivos de sus historietas gráficas.

En fin, el valor del dibujo como lenguaje está no sólo en que muestra las cosas, las personas, el mundo en general al niño, sino en que éste, al dibujarlas, es como si las recreara de nuevo hablando en ese lenguaje bello, bueno y verdadero que es la expresión auténtica de la persona humana.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

## Sobre los "Criterios de enseñanza de la Geografía" (\*)

Entre las nociones desarrolladas en los primeros cursos de Geografía (1.º y 2.º cursos de bachillerato) abundan las que proceden de la matemática. Conceptos como el de densidad de población, clima, humedad; la elaboración de planos y mapas, etc., suponen un aparato matemático. Mediante este aparato es cierto que los conceptos se perfilan con un rigor y exactitud científicos; pero a costa de pasar por un proceso de abstracción paralelo. De resultados

ocurre que lo que se gana en rigor de concepto se pierde en riqueza de observación.

Hay dos razones fundamentales para oponernos al uso sistemático de estas nociones en los primeros cursos del bachillerato. Primera: *proporcionan conceptos, pero no una imagen interpretativa de la realidad*. Segunda: *déscuidan un factor esencial en las edades de referencia (nueve a doce años), el del trabajo en equipo*.

Como es obvio, no tratamos de rechazar el valor en sí del aporte matemático a una ciencia de observación como es la Geografía. Lo que ocurre es que dudamos de que su aplicación sea satisfactoria en el aprendizaje infantil. Tampoco queremos decir que estos conceptos matemáticos no sean inteligibles a esa edad, sino que son inteligibles "conceptualmente", es decir, en un plano meramente abstracto de pura y nuda operación mental. Dudamos de su utilidad como trasunto de la realidad objeto de estudio.

La Geografía es eminentemente descriptiva. Hasta tal punto que uno de sus aspectos fundamentales es la localización espacial. Esto es precisamente lo que le presta un contraste definitivo frente a otras ciencias más especulativas. En la Matemática, por

(\*) La REVISTA DE EDUCACIÓN inició en el número 110 (1960) una serie de trabajos sobre la enseñanza de la Geografía, encabezados por el profesor de esta disciplina en el Colegio Nuestra Señora Santa María, de Madrid, don Constancio de Castro. A este artículo siguió otro de don Pedro Plans, profesor del Colegio "Gaztelueta" (RE, núm. 116, 1.º quincena mayo). En el presente número el profesor Castro amplía las ideas expuestas en su exposición anterior.

ejemplo, existe un encasillamiento mental: se pone en marcha un mecanismo de pensar "ad intra", es decir, cerrado al exterior, carente de antenas a toda estimulación sensorial. La Matemática adquiere así un carácter de andamiaje en el intento de interpretar la realidad. Como tal es sin duda útil al hombre: ordena y clasifica las cosas en una dimensión meramente cuantitativa, simplifica el estudio de sus relaciones, etc., pero supone una madurez mental incompatible con los niños en cuestión. Es decir, un niño de once años no está capacitado para hacer interpretaciones de la realidad a partir de datos matemáticamente elaborados. Se queda en el andamiaje puro sin llegar a la realidad ulterior. Un alumno de primer curso sabe tal vez sacar una temperatura media; lo que no entiende es su valor como medio interpretativo. Le resulta muy difícil superponer a una realidad el esquema de una razón matemática; se le obliga a forzar la realidad, a desencajarla de sus límites de hecho, y sobre todo se le violenta desde un punto de vista psicológico al intentar que relacione artificialmente dos realidades heterogéneas: por ejemplo, número de habitantes y espacio ocupado. Nosotros decimos a un niño: "Coge a todos los hombres que hay en España. Repártelos por igual de forma que no haya más habitantes en un sitio que en otro. El resultado es la densidad media de población en España." Hasta aquí no hay dificultad de comprensión. Pero cuando representamos estas realidades en cifras proponiendo un cociente entre la población y la superficie en kilómetros cuadrados, aquí ya hay algo que se le escapa. No entiende un niño que el repartir por igual sea sinónimo de dividir tanta población por tanta superficie.

El uso de estos artificios matemáticos en la enseñanza atiende a la necesidad de fijar unos puntos de referencia. Tales puntos no están "dados" en la realidad; han de ser contruídos. Son puntos hipotéticos. Así guiados, aunque sea por referencias artificiales, apreciamos con mayor finura de precisión la variabilidad de unos datos. En el ejemplo propuesto la población constituye dicha variable. Al primer golpe de vista se nos hace evidente que en unos sitios la población es mayor que en otros. Sirviéndonos del ente matemático precisamos la mayor o menor cuantía de la variación. Este procedimiento cómodo y generalizado en la ciencia es el que nos ofrece serias dudas en la asimilación infantil. Es sin duda por un efecto de inercia que hemos introducido en la enseñanza tales procedimientos pedagógicamente injustificados.

A esta edad todavía predomina la visión del mundo en color, existe una interpretación imaginativa más que racional del mundo en torno. Un máximo de imagen con un mínimo de razón, podía ser un buen slogan pedagógico. No hay por qué rechazar un procedimiento pictórico si da buenos resultados; hay quienes piensan que tales procedimientos no alcanzan el nivel deseado de rigor conceptual. Téngase en cuenta que lo que buscamos es una asignatura funcional, es decir, un libro que funcione dentro de los esquemas de comprensión infantil. Normalmente no se negará que los textos escolares caen fuera del área de desarrollo mental de un niño. Este no les acaba de encontrar un hueco asimilable en su esfera vital;

son para él cuerpos extraños difíciles de digerir y quedan, por tanto, hostilmente arrinconados. Buscamos frente a todo esto el libro-herramienta adecuado, imagen más que concepto.

Podríamos distinguir entre un aprendizaje memorístico y un aprendizaje de asimilación. El aprendizaje de asimilación tiende a dar madurez interpretativa. Los conocimientos se instalan dentro del sujeto activando su conciencia frente a las cosas. Los conocimientos capacitan para una mayor esfera de relación con el mundo. Es evidente que este aprendizaje va estrechamente ligado al desarrollo síquico. El niño —de cualquier edad— pone en juego su mente para entender la vida. A medida que su mente se abre en abanico se le va apareciendo la vida como más densa de contenido. Entonces, para defender la unidad de su "yo" frente a la avalancha exterior, postula principios de unidad; para ello cuenta con un arma preciosa, el poder de abstracción. La imagen que a partir de este momento va cobrando del mundo tiene una gran densidad de razón. Yo pienso que el gran error de nuestra educación es debido a que hemos pretendido *anticipar* al niño esta imagen del mundo hecha de razón. Así ocurre que los conocimientos que le proporcionamos están en desarmonía vital con su edad. El niño aprende conceptos, pero los enquista. Desarrollamos su mente en virtud de unos procesos de lógica formal, pero sin que éstos entren a formar parte de su comprensión íntima de la vida. El niño podrá adquirir ciertamente un adiestramiento conceptual, pero a base de operar con el pensamiento en frío, a temperaturas ficticias. Es lo que llamo aprendizaje memorístico.

La Geografía está llamada a ser una asignatura viviente en los primeros cursos del bachillerato. La infinita ansia de exploración y curiosidad de los niños de esta edad puede alimentarse con un enriquecimiento de su imaginación. Digo imaginación y no fantasía, porque puede y debe ponerse en juego la disciplina de una observación atenta y objetiva. Además, hoy día son numerosísimos los medios de observación aportados por la técnica y que juegan un papel decisivo en la vida infantil: la fotografía, el cine, la radio, los medios de locomoción.

Hay otro factor que debe entrar a formar parte en la formación geográfica de estos niños. Nos referimos a sus magníficas disposiciones para el trabajo en equipo. La tendencia al grupo es en estas edades decisiva. Es frecuente oír hablar del cerrado individualismo español que nos incapacita para muchas facetas de la vida: investigación, trabajo industrial, convivencia ideológica, etc. Pero lo cierto es que los intentos de crear hábitos de equipo en nuestro período de formación son prácticamente inexistentes. Refiriéndonos al sector infantil, resulta tanto más flagrante este descuido cuanto que se desperdicia una positiva fuente de energía. Los experimentos que ha hecho la Sociometría en este campo son todos coincidentes al respecto. Es decir, es tan innegable la tendencia a la agrupación, que sólo una pedagogía ciega ha podido ignorarla a efectos de disciplina y aprendizaje. Podrá ser curioso, pero no deja de ser cierto, que el niño aparece totalmente controlado y subsumido en el grupo. Esto significa que las tareas escolares adquieren pleno sentido a través de la vida

del grupo y que fuera de él son un peso rechazable y odioso. Ahora bien, para esto será preciso orientar los trabajos hacia nuevos puntos de vista. La Geografía precisamente se presta sin estridencia alguna al trabajo en equipo. La práctica del coleccionismo tan arraigada a esta edad se hace plenamente factible. Por nuestra parte, podemos dar fe de que estos sistemas de trabajo proporcionan resultados satisfactorios. Insensiblemente la asignatura entra en la vida del niño, hasta el punto de que cualquier aspecto de su vida cotidiana ajeno a la disciplina escolar adquiere relación espontánea con ella.

Es más, uno de los objetivos fundamentales de la Geografía es el de "conectar" los fenómenos. La superficie física aparece como la faz material de esta conexión; en ella los fenómenos inciden adquiriendo extensión y lenguaje gráfico. Ahora bien, el trabajo en equipo conjuga diversos puntos de vista y permite, por tanto, mejor que ningún otro procedimiento, apreciar la conexión. Tenemos, por ejemplo, un abundante material recogido sobre fotografías de cultivos. Demos unos cuantos criterios de clasificación: cultivos de secano, de regadío; plantas alimenticias, forrajeras, industriales, etc. Este ejercicio de ordenación

estará mejor hecho y antes siempre que dejemos actuar en equipo. Demos un paso más: tratemos de descubrir la presencia de esas mismas plantas enmascaradas en los productos de venta; hagamos un recorrido por las tiendas de nuestra ciudad y comprobemos adónde viene a parar y bajo qué forma aquella planta inicial. Pero he aquí que hemos dado un paso importante sin darnos cuenta: hemos asociado al producto del campo en bruto una cantidad determinada de trabajo humano. El vestido, considerado así, no es sino el algodón cosechado en el campo más el proceso de transformación textil. ¿Dónde se le asocia a la planta este proceso? ¿Dónde están las fábricas españolas textiles? ¿Cuál es para ellas la "materia prima" de la que dependen? Hemos hecho toda una serie de preguntas que pueden incitar afanosamente a un grupo de trabajo. Téngase en cuenta que el estímulo dentro del grupo se agiganta por puro mimetismo de reciprocidad.

No estaría de más tal vez que los profesores de esta asignatura, verdaderamente acreditados en su función docente, hiciesen una guía de trabajos prácticos para ser resueltos por grupos de alumnos.

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE.

## crónica

### Balance de la Protección Escolar en el curso 1959-60

Sólo queremos dedicar unas breves líneas como justificación a las cifras que constituyen el núcleo fundamental de este trabajo.

Paulatinamente las actividades de Protección Escolar van adquiriendo un mayor desarrollo. Cada año se advierte una penetración más honda de su problemática en amplios sectores de la opinión pública. El hecho es importante y revela que la conciencia social española despierta, con esperanza, hacia nuevas inquietudes dentro del sugestivo marco de la educación. Es necesario que esta atención no decrezca. En varias ocasiones hemos aludido ya a las repercusiones sociales que se derivan de la existencia de un derecho real a la instrucción, sobre todo en los países de baja renta media por habitante.

En el terreno teórico se ha recorrido en estos últimos años un largo camino. La beca —como fórmula de protección directa típica— ha sido valorada justamente y ha perdido los matices que de beneficencia pública tenía en otros tiempos. Ser becario, hoy, supone un honor.

La protección escolar ha encontrado además una fundamentación rigurosa al ser concebida como un verdadero servicio público, en el que se ha asegurado la indiscriminación, la objetividad y las garan-

tías jurídicas en los procedimientos de selección de los beneficiarios, a través de unas disposiciones flexibles que han ido perfilando, poco a poco, la ejemplar reglamentación vigente.

En el terreno práctico, se advierte el natural paralelismo. Cada año el programa nacional de becas escolares y, en general, de todos los beneficios de protección escolar, va adquiriendo un perfeccionamiento mayor. Los sucesivos ajustes de las cuantías de las becas, de acuerdo con las elevaciones del nivel general de precios; una cierta programación orientada a estimular determinadas enseñanzas, y la continua exigencia en el rendimiento escolar de los becarios han sido tres medidas de decisiva importancia en este terreno. Veremos ahora a través del gráfico lenguaje de las cifras cuáles han sido las realizaciones concretas de protección escolar para el actual curso académico, próximo a terminar.

Para ello, dividiremos nuestro análisis en los varios capítulos a los que se extiende la política de ayuda al estudio.

#### PROTECCIÓN ESCOLAR DIRECTA.

I. *Becas escolares* (1).—Están dedicadas a los alumnos de cualquier clase de enseñanza y su cuantía varía según el tipo de estudio y la residencia familiar. Se conceden por concurso de méritos, juzgados por Comisiones de selección especializadas, en cada Distrito Universitario. Es el Rector de la Universidad quien las atribuye definitivamente. Los candidatos deben acreditar notable aprovechamiento en los estudios y escasez de recursos económicos. Pue-

(1) El texto de la Orden General de convocatoria, para el curso 1959-60, lleva fecha de 4 de mayo de 1959 y fue publicado en el BOE del 14 de mayo.