La representación pretende subrayar que la organización de la estructura curricular descripta, se apoya fundamentalmente en un análisis previo de las operaciones o procesos de aprendizaje que resultaren más típicos del área a organizarse; en la discriminación de los esquemas conceptuales que se advertan más específicos en función de la propia naturaleza de los contenidos concretos que la determinan y en la identificación de los resultados generales del aprendizaje que se intente lograr (a discriminarse en los objetivos que se determinen).

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, B. S. Edit Engelhart, M. D. y asociados: *Taxonomy of educational objectives.* Handbook 1, Cognitive Domain. McKay, N. York, 1956.

FENTON, E. *"Teaching the new social studies in secondary schools: An inductive Approach"*. Holt, N. York, 1966.

GAGNE, R. M. *"Learning and proficiency in mathematics"*. Math. Teacher 1963, 56, 620-626.

GAGNE, R. M. *"The conditions of learning"*, Holt, 1965.

COOPERATIVE TEST DIVISION. *Sequential Test of Educational Progress*, Princenton, 1959 Teacher's Guide.

EN TORNO A LA EXPRESION GRAFICA INFANTIL

Amanda Marta Urcola de Borgoglio

EN esta época en que la expresión infantil va adquiriendo en la escuela argentina la importancia que merece, son muchos los educadores que, deseosos de perfeccionarse para el bien de la infancia, van en busca del camino cierto que los lleve a penetrar el verdadero y maravilloso mundo de los niños.

Gracias a ellos mucho va cambiando en la escuela. Métodos, técnicas, procedimientos se renuevan y superan constantemente. El dibujo no queda ajeno a tales transformaciones, pero es materia que aún marcha desvalida porque muchos no ven clara la razón de su importancia, y otros, aunque la comprenden, no aciertan en qué forma y con cuáles medios pueden desarrollar coherentemente tal actividad, pese a existir una variada bibliografía referida a diversas técnicas aplicables a la expresión gráfica infantil. Se ha actualizado la terminología; por todas partes se habla de libre expresión, de espontaneidad, de juego creador, de goce estético, de integración de la personalidad, etc. Pero ¿en qué medida la realidad respalda a las palabras? La libre expresión ha dado origen al "haz lo que quieras como quieras", prima-hermana del dibujo libre. Frecuentemente, formas muy cómodas de eludir toda responsabilidad y de obtener un margen de tiempo para dedicarlo a otra cosa.

Descubrir y canalizar potencias subyacentes no debe ser exclusivamente obra del azar.

Respetar la espontaneidad del niño no significa mantenerlo en la ignorancia. Y muchas veces no se tiene en cuenta esto. O se permite al niño hacer todo como quiera justificando tal actitud con la frase tan de moda como malentendida: "el niño debe manifestarse libremente", o no se le permite nada más que trabajar acosado por el concepto de "bien hecho" que priva en los adultos.

Ni lo uno ni lo otro es válido. Lo primero, porque nada se amplia el mundo del niño si nadie le hace pensar y observar. Lo segundo, porque rechaza la verdadera actividad creadora, y es muy difícil para el adulto falto de experiencia en esta materia construir en reemplazo de lo que destruye.

Es preciso repetirlo: respetar la espontaneidad del niño no significa mantenerlo en la ignorancia. A veces una sola pregunta lanzada al pasar y sin detenerse a esperar respuesta, transforma un trabajo estancado, limitado, en una realización de alto vuelo. Y esto no significa faltar el respeto a su libertad ni a su modo de expresión. Claro que hay que dar con el qué, el cómo y el cuándo de la pregunta, y, desde luego, nadie puede acertar siempre.

Que la pintura actual tienda a la bidimensionalidad, es decir, excluyendo la profundidad ilusoria determinada por la perspectiva, no quiere decir, de ninguna manera, que al niño no haya de advertírsele que en el plano del papel no sólo hay arriba y abajo, sino, también, adelante y atrás, más lejos y más cerca. Que llegue a comprenderlo no como una exigencia a plazo perentorio, sino como consecuencia de la natural evolución de sus mecanismos mentales. La hoja de papel no debe entenderse como un muro infranqueable, sino como ventana abierta a todos los juegos de la imaginación. Esto, que lógicamente aumentará sus posibilidades en el campo de la representación gráfica, le hará más fácil, ulteriormente, la comprensión de la geometría del espacio, materia dramática para tantos no advertidos de la virtual tridimensionalidad del plano.

Cuando el niño llega a la edad de representar, digamos, un paisaje, ubica casitas, árboles, personas, etc. apoyadas en el límite inferior de la hoja o en una angosta banda parda que la roza: es la tierra. Una franja celeste o azul en el límite superior será el cielo. Pero... ¿qué es ese enorme espacio blanco intermedio? La respuesta infantil, desde los 5 años, suele ser una sola: es aire y el aire no tiene color.

He ahí una manifestación espontánea, interesante, pura. He ahí el niño como libre creador y justificador de su obra. He ahí al maestro sin saber qué hacer, ¿debe decir ¡muy bien! o hacerle pensar? ¿Hasta qué edad debe hacer lo primero, desde cuál lo último? El maestro debe hacer las dos cosas a la vez, cualquiera sea la edad del niño. Aprobar el trabajo y, sin pretender que lo recuerde, hacerle notar, y que lo vea si es posible, que a través del aire se observan muchas cosas: animales, plantas, casas, etc. y de qué modo, si no son muchos los obstáculos, el cielo va como descendiendo hasta encontrarse con la tierra que asciende, determinando la línea del horizonte.

No todos aceptan fácilmente, aun viéndolo, que el cielo y la tierra se toquen. Parece que se tocan pero no es verdad, afirman algunos; sí, sí, se tocan, dicen como sorprendidos otros. ¡Si! pero no ves que... El más exaltado quiere imponer sus razones.

¿Qué debe hacer el maestro? ¿Ir a ver si el asunto figura en el programa, o tratar de poner las cosas en orden? La difusión de la creciente actividad astronáutica les ayuda a comprender que el cielo también es aire, que es el gran espesor el que lo hace visible, coloreándolo; fenómeno semejante al de la niebla, que "nunca está" donde nosotros nos encontramos.

Uno, para quien todo aparecía claro, le martilló al compañero con dudas: Decime, si el cielo no llegara hasta el suelo ¿cómo respirarían las hormigas?

El tiempo destinado a dibujar debe ser también, por lógicas implicancias, tiempo de informar, de hacer ver, de comparar, de relacionar, de alentar a pensar.

La tan crecida distorsión de los fines de la expresión gráfica proviene de confundir lo que el niño realiza, lo visible, lo aparente, con lo que ocurre en la interioridad de sus mecanismos todavía inconexos, pero que no siempre le impiden descifrar, tiempo después, misteriosas criptografías que nunca tuvieron sentido para nosotros.

Con lo que realiza, se realiza, crece, avanza, aunque de momento nadie acierte a explicar cómo y cuándo.

El niño que observa del natural una flor y se le explica la función de sus partes y se le hace dibujar como se lo permite su capacidad de representación ¿no guardará de ella una impresión más viva, sentida y duradera que si, para que el cuaderno no quede desprolijo, se le entrega una hoja hectografiada donde al lado del correcto dibujo deba ir colocando los respectivos nombres copiados de un desarrollo teórico en el pizarrón?

La técnica no debe ser anterior a la expresión; anteponerla significa no sólo entorpecer sino anular el particular modo de expresarse en cada una de las etapas de desarrollo de su capacidad de captación, de su lógica, de su sentimiento, de su sensibilidad.

No hay materia que pase por más vicisitudes y contradicciones, a lo largo de los siete años de la primaria, que el dibujo.

La subestimación de las actitudes infantiles y, principalmente, del olvido total de los objetivos de la observación, interpretación y representación personal nacido del temor al mamarracho, ha engendrado el nuevo orden: figuritas pegadas, calcos manuales o mecánicos, reproducciones con cuadrícula, copia de figuritas. Abundancia no siempre justificable de educación por la tijera y el engrudo.

Y no hablemos de la fervorosa colaboración familiar cuando se trata de dar lustre al hijo, al sobrino, al nieto, y hacerle alcanzar un "muy bien, 10, felicitado".

¿Qué principios rigen tan desbaratadas actitudes? Una cosa está clara: el hogar posee una especial sagacidad para acomodar el velamen hacia donde soplan los responsables de las calificaciones.

Pero... ¿y el niño? Nuestro viejo profesor repetiría: Señores, el niño que había que educar, ha muerto.

El niño debe redactar independientemente de la idea de llegar a literato. Debe realizar ejercicios físicos sin la preocupación de alcanzar altos sitiales deportivos.

Cada asignatura tiende a desarrollar zonas psicofísicas que, con las demás, van integrando la personalidad, definiéndola, caracterizándola.

Convengamos en que la expresión gráfica, como con frecuencia se la practica, clausura una zona clave, fundamental, por las muchas conexiones mentales que interfiere o desvía.

Cuando el adulto afirma no tener mano para dibujar, se expresa, sin advertirlo, con un eufemismo: normalmente no se trata sino de una "manquera mental" que tal vez la escuela impulsó a crecer o no trató de atenuar.

La escuela necesita reencontrar, actualizar, la senda que permita dar respuesta a ¿qué debe ser el dibujo en la escuela primaria? ¿debe ser mero pretexto para engalanar cuadernos con trabajos en que la personalidad del niño esté ausente, o debiera ser sustancia formativa, integradora, principalmente a cargo del maestro, cuya finalidad no se contradiga de hora en hora, de grado en grado? La educación física en la escuela ha alcanzado alto grado de evolución. Los niños correctamente uniformados, moviéndose en amplios espacios, con abundancia de elementos adecuados para los más variados ejercicios, conforman un espectáculo grato, con objetivos claramente útiles y trascendentes. La educación estética, por el contrario, no ha logrado trascender los reducidos límites

del pupitre ni la incomodidad que representa para los niños ubicar los elementos, procurarse el agua y retorcerle el cuello a un pomito cada vez que necesita un poco de verde, de rojo, de azul... Montar el taller y realizar el trabajo en escasos cuarenta minutos...

En este aspecto, la escuela primaria ha sido superada por la organización del jardín de infantes.

Montar el taller... esto suponiendo que la escuela tenga profesor especial, porque escuelas hay con profesores de música, labores, trabajo manual, educación física... y carecen del de dibujo que, por cierto, sin lugar, ni tiempo, ni medios adecuados, poco puede hacer frente al problema que aquí se plantea.

La expresión gráfica debe estar estrechamente ligada a toda la actividad del aula y, desgraciadamente, no es suficiente leer y leer libros si no se posee una formación básica adecuada surgida de prácticas ordenadas y bien dirigidas por quienes sepan organizar, sepan explicar, sepan hacer ver.

Pero, con esta actividad ocurre algo particularmente curioso: El curso del magisterio de las escuelas normales que debiera ser, ineludiblemente, el responsable de tal formación, tiene al dibujo totalmente excluido de sus programas.

¿Quién podría reclamar a quién la causa por que la expresión gráfica en la escuela argentina ande como anda?

EL DIBUJO EN EL ATENEO DE LA JUVENTUD DE LINCOLN

Los niños alumnos de los cursos gratuitos de dibujo del Ateneo de la Juventud de Lincoln, Bs. As., — iniciados el 13 de Agosto de 1934 — han participado y obtenido premios en los siguientes concursos nacionales e internacionales:

Año 1946 — Primera Exposición Argentina de Arte Infantil (Harrods): Primer y Tercer Premio del grupo 7 - 9 años.

Año 1951 — Ilustraciones para Diez Cuentos de Andersen (Dinamarca): Cinco de los diez primeros premios correspondientes a la selección argentina.

Año 1952 — Concurso de la revista "Shankar's Weekly" de Nueva Delhi, (India): Seis premios; entre ellos un primero, otorgado a una niña de cuatro años, reproducido a todo color en la portada de la citada publicación. Unicos premios obtenidos por Argentina que ocupó el octavo lugar entre treinta y cuatro países participantes.

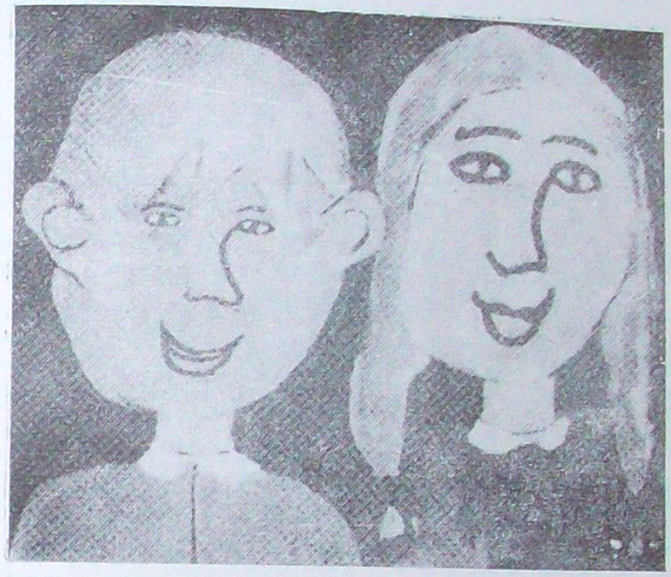
Año 1953 — Concurso de la Editorial Guillermo Kraft Ltda. para ilustrar el libro "Veinte cuentos infantiles": Nueve premios y nueve menciones.

Año 1953 — Concurso de la revista "Shankar's Weekly" de Nueva Delhi, (India): Nueve de los diez premios que mereció Argentina. Participaron

ATENEO
DE LA
JUVENTUD

DRAGO 943
LINCOLN - (Bs. As.)
REPUBLICA ARGENTINA

1966



MI HERMANITO Y YO - LILIANA B. BONETTI - 9 AÑOS

20ª EXPOSICION
PINTURA
INFANTIL

JUEVES 1º. DE DICIEMBRE
20 HORAS

cuarenta y cinco países. El nuestro igualó el sexto lugar con Alemania. Los niños de Lincoln obtuvieron la misma cantidad de premios que Rusia.

Año 1954 — Concurso internacional de Indian Post and Telegraphs Departament. Tema único: "La India como yo la veo". Tercer premio del grupo 6 - 10 años.
Tercer premio del grupo 11 - 13 años; únicos que alcanzó Argentina.

Año 1955 — Primera Exposición de Arte Infantil de la Agrupación "Bohemia", Bs. As.: Primer premio del grupo 12 - 14 años. Premios especiales. Premio al mejor conjunto.

Año 1956 — Concurso de "Morinaga Society for Praise of Mothers" y "Federation of U.N.E.S.C.O. Association in Japan": Cuatro de los seis premios a niños argentinos.

Año 1957 — Concurso de "Morinaga Society for Praise of Mothers" y "Federation of U.N.E.S.C.O. Association in Japan"; Tres de los nueve premios a niños argentinos.

Año 1957 — Concurso de la revista "Shankar's Weekly" de Nueva Delhi. Cinco de los siete premios otorgados a Argentina, que compartió el décimo lugar con China y Polonia.

Año 1959 — Concurso de ilustraciones de la Editorial Peuser (Bs. As.): Nueve premios y diecisiete menciones.

Año 1961 — Concurso de Radio Polonia, con el auspicio del Comité Polaco de la U.N.E.S.C.O.: Dos medallas de oro, tres de plata y tres de bronce; premio de la "Asociación Amigos del Niño" y siete menciones honoríficas.

Año 1961 — Concurso Argentino de Dibujo y Pintura Infantil, homenaje a Domingo F. Sarmiento: dos premios y una mención.

Año 1963 — "Shankar's International Children's Competition" (Nueva Delhi): Dos de los nueve premios a participantes de la Argentina.

Año 1965 — "Comunidad de Familias Aleluya" (Bs. As.): Diecinueve premios, incluidos el primero de cada una de las tres categorías.

AFECTIVIDAD INFANTIL

Nelva Emma Castañeda de Boggio.

LA afectividad es un sistema complejo de regulaciones complementarias, donde la disposición a abrirse a las influencias del medio y el repliegue en sí mismo, la impulsividad y la pasión, se alternan en función de los estados fisiológicos y de las estimulaciones provenientes del medio.

Los afectos están ligados en profundidad al conjunto de la personalidad; son estados subjetivos que impregnan toda la individualidad.

Por medio de estos estados, el sujeto descubre los valores de su existencia.

El descubrimiento de estos valores se efectúa en el seno de las emociones, de los placeres o de los dolores que siguen a la acción sobre el medio.

Es importante que los educadores prestemos atención a las encrucijadas que se presentan en este sentido, es decir, el descubrimiento de las **relaciones causales** que desarrollan la curiosidad: el niño trata de conocer las razones ocultas de todo lo aparente, y al conmoverse así su equilibrio, lo sitúan de manera enteramente nueva ante el mundo; y siendo así, podremos utilizarlas para suscitar las iniciativas del niño.

Teniendo en cuenta la enorme importancia de la afectividad y considerando su decisiva influencia en la vida psíquica del ser humano desde sus albores, es necesario que conozcamos en qué forma y medida, ésta influye en su evolución.

El niño, al nacer, interacciona con el medio de una manera puramente fisiológica, es decir, que se va haciendo consciente de ese medio, en términos de la manera que éste llena sus necesidades físicas; el ser **alimentado,** en sus primeros meses es su necesidad central. Esto es importante, no sólo para mantener el equilibrio físico, sino también para el desarrollo psicológico.

La alimentación determina su actitud básica, **confianza o desconfianza.**

Este **aprendizaje esencial,** que ocurre sobre una base **emocional** más que sobre una base motora o verbal, existe en un reconocimiento generalizado que se encuentra mayormente implícito.

Las señales de tono afectivo de la madre, llegan a constituir para el lactante, una forma de comunicación a la que otorga respuestas totales.

La mediatización afectiva de la madre, es la que facilita en gran parte, las acciones del bebé.

Spitz, dice al respecto en su libro, "El primer año de vida": "He reunido una decena de ejemplos en una película llamada: "Shaping the Personality" (Formando la personalidad). Son ejemplos rudimentarios y, por ello, muy convincentes. Han de ser necesariamente así, ya que de otra forma no podrían manifestarse por medio del cine. Pero **dan idea de los elementos intangibles contenidos en la relación madre - hijo, del modo en que estas influencias forman y dirigen la personalidad del niño".**

La pareja madre - hijo, llamada por Freud "masa de dos" o "díada" por Simmel, constituye una relación muy especial. Los lazos afectivos que la unen, son extraordinariamente poderosos. A tal punto, que esos mutuos intercambios y procesos afectivos, constituyen el sistema de comunicaciones entre madre e hijo, y abren el camino a cualquier otro desarrollo durante el primer año de vida.

La madre es el primer "psicoanalista" que tiene el niño para poder elaborar sus angustias y crecer normalmente.

Las uniones afectivas de la primera infancia, influyen sobre toda la vida posterior. Pero —según Piaget— la afectividad no está definitivamente preformada en la condición humana, como así tampoco los actos intelectuales. La afectividad se desarrolla y es el resultado de una construcción psíquica activa (en este aspecto Piaget se separa de la concepción de Freud).

Yendo nuevamente a J. Piaget y B. Inhelder, en su "Psicología de la primera infancia", encontramos que dividen la formación de la afectividad en tres frases, que corresponden al desarrollo del intelecto.

Al desarrollo de la inteligencia sensomotora, le corresponde la formación de los sentimientos elemntales, que al principio se refieren a la propia actividad y poco a poco llevan a la unión con determinados objetos.

Al desenvolvimiento del pensamiento objetivo simbólico, le corresponde la afirmación de la conciencia moral, la cual depende preferentemente del juicio de los adultos y de los influjos variables de mundo exterior.

Al desarrollo del pensamiento lógico - concreto le corresponden la formación de la voluntad y la independencia moral.

Primera Fase: MANIFESTACIONES AFECTIVAS ELEMENTALES

Desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje, pueden distinguirse en el desarrollo afectivo, tres estadios, a saber: Primer estadio. **Acciones instintivas y "reflejos afectivos".**

Ya durante el primer mes pueden observarse ciertos reflejos afectivos, es decir emociones que —como señala Wallon— dependen de la capacidad funcional del sistema propioceptivo, el cual hace posible al principio el equilibrio y más tarde la conciencia de la posesión.

Segundo estadio. **"Percepciones afectivas" egocéntricas.** Desde el segundo mes se desarrollan percepciones cargadas de afecto. El niño distingue claramente las sensaciones agradables y desagradables, la necesidad y la satisfacción, la tensión y la descarga.

Poco a poco empieza a interesarse por la actividad propia. Observa absorto, el juego de sus manos, considera asombrado la inesperada aparición de los pies en su campo visual. La primera fuente natural de placer, la encuentra el lactante, en su propio cuerpo y funciones. Pero no puede delimitar si es él mismo o el mundo exterior la fuente de su placer o displacer, puesto que no posee un esquema de los objetos y sólo percibe en el mundo exterior imágenes que aparecen y desaparecen.

Tercer estadio. **La "elección del objeto".** Hacia el final del primer año se realiza, paralelamente el desarrollo de la inteligencia, una importante transformación en la estructura de la afectividad. Se polarizan los sentimientos. Por una parte se siente él mismo como causa del éxito o del fracaso, por otra, se

inclina hacia los seres que encadenan en él sentimientos del placer y de seguridad y se desvía de aquéllos que le producen displacer o temor.

Piaget señala que la actitud afectiva adquirida, se transfiere de una situación conocida a una nueva.

Por la introducción de nuevos objetos amorosos se altera la actitud afectiva.

Segunda Fase. EL JUICIO MORAL NO - INDEPENDIENTE

Las relaciones afectivas con el mundo exterior, se refinan gracias a la función de representación, —que se constituye en el 2º año—, y obran en la formación del carácter del niño. Simpatiza con las personas que corresponden a sus necesidades e intereses momentáneos y hace de ellas su modelo. Tales modelos constituyen a través de los años, la escala de medida moral para todas las cosas. El sentimiento de respeto, constituye el fundamento de la conciencia moral.

Esta moral es todavía dependiente del juicio del adulto, es decir, subordinada.

La autovaloración del niño se forma al principio sobre la escala de medidas de los demás. El éxito y el fracaso de la actividad propia se graban poco a poco en una escala de autovaloración.

Antes de continuar con Piaget, y sin intención de incluir lo que sigue a su 2ª fase, he creído oportuno tomar la división que nos da Stone - Church. En efecto, habiendo ya tratado al bebé, vayamos ahora al "deambulador", que llega a su punto crítico a los dos años. La autonomía, en el sentido del deseo y de la habilidad para ser independiente, aparece como la tendencia sobresaliente del desarrollo durante esta etapa.

Se va haciendo consciente de sí mismo como persona separada, con sus propias sensibilidades y capacidades en germinación.

En la infancia, el niño debe aprender a confiar en el medio; en la deambulación **debe aprender a confiar en sí mismo.** Su confianza en sí mismo depende de su propia figura, que el medio a su vez refleja sobre él.

Su autoconciencia está formada por capacidades prácticas y significados emocionales. Aprende a verse a sí mismo a través de los ojos del mundo.

Su cuerpo se presenta para él como una encarnación concreta de sus estados emocionales en relación a sus alrededores. En una interacción tranquila con su medio, suponemos que su cuerpo sólo existe como un hormigueo placentero. Si domina un obstáculo lo siente hermoso y bueno. Si se frustra, lo llega a sentir como algo engorroso, no limpio, deformado y en casos extremos como una personalidad con la que está obligado a vivir pero que no puede controlar.

Sólo cuando el niño se aprecia a sí mismo, puede apreciar a los demás.

Es muy importante la autoconfianza de los padres, que deben ser capaces de actuar decididamente, seguros de su propia madurez y de su amor por los hijos.

En la siguiente etapa (según Stone - Church) nos hallamos frente al niño preescolar —dos y tres años— se halla en una edad de rápidas fluctuaciones en las que puede ser excesivamente dependiente o ansioso de independencia, en un momento maduro y en otro infantil, a veces cariñoso o constructivo y otras destructivo y antisocial. Es tanto su desarrollo y en tantas direcciones, que podríamos decir que contienen dentro de ellos varias fases del desarrollo.

En sus relaciones sociales aparecen estos aspectos: simpatía, agresión y liderazgo.

Las pasiones del preescolar son de gran fuerza, como las borrascas estivales que vienen y se van rápidamente.

Su conducta social gira alrededor de su juego. De manera que el juego es para él un asunto serio, es su trabajo, su medio para descubrir cómo es él mismo, su mundo.

Sus sueños son hechos reales, que toman lugar en el espacio real.

No es mentiroso, sino que vive su fantasía.

Cuando se hace consciente de sus propios límites, fortalezas y vulnerabilidades, empieza a ver que la otra gente también posee en grados diferentes, capacidad para la alegría, la tristeza y el dolor.

Ya hacia los cuatro años, sus temores se relacionan más que nada con el alcance amenazador en su mundo emocional. Ya a los cinco años tiene un sentido más específico del daño que puede sufrir.

A cualquier edad, la barrera fundamental para el pensamiento abstracto es el pero de la significación emocional. Su mundo tiene fundamentos mágicos; los objetos cambian sus características ya sea en respuesta a las variaciones externas o a sus propios sentimientos.

Volviendo a Piaget, retomamos la Tercera Fase: desarrollo lógico-concreto.

FORMACION DE LA VOLUNTAD Y LA INDEPENDENCIA MORAL.

Por primera vez resulta el niño capaz de actos voluntarios propiamente dichos. La conducta voluntaria consiste en reforzar la tendencia más valorada y colocarla así, de nuevo, en su primitivo lugar jerárquico. Desde los siete años la situación afectiva de los niños es muy vacilante y está expuesta a todos los influjos externos e impulsos internos. Si logramos encender al interés del niño querrá alcanzar su meta, aún, en las circunstancias más difíciles. Cuando mayor es el interés, menor es la desviación de la voluntad.

La voluntad desempeña en la vida del niño un importante papel; asegura el equilibrio y la constancia de la conducta. Por los actos de la voluntad anula los impulsos actuales al incluirlos en un sistema constante de valores.

Volviendo a Stone - Church, que toma la niñez entre los seis y doce años, llamándolos "años intermedios".

Su punto de comienzo está marcado por la entrada a primer grado y físicamente la pérdida del primer diente de leche; el punto final está señalado por una serie de hechos, que llevan al comienzo del fin de la niñez.

Vemos en esta etapa la edad de la pandilla, llamado por los psicoanalistas, "período latente". En esta época los valores de sus propios pares se hace considerablemente más importante que cualquier cosa que los padres puedan decir. Aprenden a guardar sus pensamientos para sí mismos.

El escolar, se convierte en un miembro de dos sociedades: a) Los padres y maestros que lo adoctrinan en las costumbres de la sociedad en general; b) entre sus amigos, con quienes vive una cultura especial, la de la niñez marcada por sus propios juegos tradicionales, rimas, enigmas, insultos, que se trasmiten de generación en generación, sin ayuda de adultos y a pesar de ellos.

El niño escolar parece elegir su camino, preocupado con los intereses de la niñez. Forma una subcultura especial, separada, con tradiciones, juegos, valores, lealtades, reglas y miembros propios.

Esta inmersión de ser un niño, aparece como una etapa necesaria y valiosa en el proceso de hallazgo de su propia identidad. Ya está preparado para comenzar la búsqueda de una existencia independiente.

Respecto a los juegos y cantos, nos encontramos con elementos que hacen a su personalidad y lo ayudan a su formación.

El desarrollo de ciertas capacidades, chistes, enigmas, malabarismos, artimañas que hace con su cuerpo, que llevan aparejado el aprendizaje de habilidades físicas, está estrechamente relacionado con la nueva sensación de identidad del niño.

"El niño escolar ha llegado en su desarrollo al punto en el que debe ser consciente de la soledad humana, esencial en un mundo vasto, poderoso y mayormente impredictible".

Debe ocuparse de su conciencia de dos maneras: 1º) como individuo debe controlar y dominar la realidad; 2º) debe encontrar **fuerza emocional** en la compañía de sus pares.

Su cultura infantil llena ambas necesidades exactamente al nivel de sus capacidades.

Se rinde de corazón ante la autoridad de su grupo de pares en lugar del absolutismo de la autoridad paterna. En este punto el niño está dando un paso hacia la madurez, está llenando su propia **declaración de independencia**. Se emancipa de sus padres.

Mead, ha llamado a la posición de todo niño de los años intermedios, "la personalidad del inmigrante".

El grupo de pares es una mezcla de bendición, y juega una parte importante y quizá indispensable en el crecimiento.

No podría comprenderse la **afectividad infantil** si no se aprehendiera esta orientación hacia las normas que la sociedad le propone. Pero esto significa sin duda, que las emociones, los placeres, los dolores, los sentimientos del niño son constantemente experimentados en comunión con los grupos que lo hacen vivir. Esto permite subrayar la responsabilidad que tenemos los educadores.

Hay múltiples maneras de acoger las inquietudes, las risas y las alegrías siempre algo turbulentas de los niños. Sólo llegarán a mostrar debida atención a los otros y a los sentimientos ajenos, si han experimentado por su parte la acogida calurosa de sus padres y maestros. Nuestro deber es, sin llegar a extremos nocivos, **hacerlos sensibles**. Y el mejor medio es sin duda interesarnos en sus problemas, en forma regular y como amigos.

Para el descubrimiento y aprendizaje de los valores inspirémonos en: 1º) no obligar al niño, precozmente, a una actividad que no pueda asumir; 2º) proceder en forma progresiva; revelarle sólo aquello que a cada edad se encuentra en condiciones de captar; 3º) estar atento a sus horas de hastío; 4º) estar también atento a sus invenciones y relacionarlas con las conductas a las que normalmente abren camino.

Para llegar a buen resultado, conviene construir una línea directiva a partir de la experiencia pedagógica.

La pedagogía afectiva plantea por fin a los padres conscientes de su tarea otro problema mucho mayor que los problemas de la pedagogía empírica.

Ellos advierten la dificultad de formar niños **afectivamente equilibrados** en las condiciones en que transcurre su vida. En un alojamiento exiguo, la nerviosidad de los niños se hace mayor e igual ocurre con la de los padres. A tales dificultades familiares se agregan las influencias con frecuencia nocivas del conjunto de la sociedad: prensa infantil que exalta la lucha, y, a veces, el odio; o la de una exaltación del instinto sexual; podría agregarse la influencia de una mentalidad escéptica y pesimista en cuanto concierne al poder de los hombres sobre acontecimientos sociales como, por ejemplo las guerras.

Así el equilibrio afectivo del niño depende de muchas cosas además de la buena voluntad de los padres: del conjunto de los conflictos sociales en los que inevitablemente la familia se encuentra implicada.

Padres y maestros: nuestra función como educadores consiste, en suma, en cultivar en el niño el deseo de prolongar las tentativas de sus mayores, perfeccionándolas. La existencia de ese deseo en el niño parece ser la mejor garantía de que alcanzará su equilibrio emocional, mejor dicho su equilibrio afectivo, pues sabrá subordinar el conjunto de sus emociones y de sus sentimientos a algunos valores humanos fundamentales.

Permítaseme finalizar con las palabras del Dr. Florencio Escardó, que sintetizando en su esencia la trascendencia de nuestra conducta frente al niño, señaló...

"Cuando el hombre no madura, es porque lleva dentro de sí un niño desdichado e inconsolable".

LOS GRADOS "A"

Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar

En la escuela es fácil detectar un grupo de niños cuyo rendimiento es decididamente más bajo que el de la mayoría de los alumnos que constituyen la población escolar. La amplitud de sus capacidades, les permite aprender, aunque la rapidez de su progreso es menor que la de los alumnos medios. Estos educandos se retrasan en las materias escolares que implican conocimientos de lectura y razonamiento con palabras, números y otros símbolos. Su lentitud está especialmente referida al aprendizaje de conceptos basados sobre abstracciones.

Necesitan más tiempo para aprender a leer que la mayoría de los alumnos y asimilan las técnicas más mecánicas de la lectura, pero acusan un retraso marcado en cuanto a la comprensión de los textos. Asimismo tienen especial dificultad para resolver los problemas aritméticos a medida que avanzan en su escolaridad, aun cuando este fenómeno no se observe comúnmente en los niveles inferiores.

La escuela, en la responsabilidad de proveer las experiencias de formación y la orientación que está en consonancia con las necesidades de estos niños, les facilita clases especiales de las que, después de un tiempo prudencial, pueden ser devueltos al grupo normal.

En nuestra escuela común esta tarea compete a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar a cuyo cargo se halla, desde 1957, la organización y control de los grados especiales que funcionan bajo la denominación de grados A.

La principal característica organizativa del grado A., es la de constituir en realidad un ciclo que reúne varias secciones: primer grado, con un período preparatorio, segundo grado y según las necesidades, tercero. En ellos se realiza un enfoque integral de todas las dificultades que presentan los niños para que puedan cumplir una escolaridad común evitando el fracaso en las primeras etapas del aprendizaje escolar, ya que se atiende a todas sus necesidades.

La enseñanza de las materias instrumentales y de los conocimientos de base se encara teniendo en cuenta esas necesidades y las potencialidades de los alumnos, ya que si se considera que sus posibilidades son reducidas, la vida escolar puede organizarse evitándoles frustraciones, que puedan provocar en su futuro desenvolvimiento trastornos de la personalidad y del comportamiento que les hará utilizar mecanismos de defensa traducidos en una serie de manifestaciones perjudiciales.

Los objetivos generales del grado A, son idénticos a los de escuela común; no se limitan a lo meramente instructivo sino que contemplan la educación integral.

Los objetivos o finalidades específicas dependen de los diversos niveles y tipos de dificultades que presenta cada niño; superación de dificultades, adquisición de las técnicas de base, desarrollo de aptitudes emocionales positivas, mejor uso de sus potencialidades.

El grado A, tiende a modificar gradualmente en los alumnos la manera de aprender y de pensar, de sentir y de actuar dentro de los niveles que razonablemente pueda esperarse de ellos.

A tal fin se les proporcionan oportunidades que contribuyen a su madurez general, favorecen su habilidad motora, promueven el desarrollo de sus procesos mentales, desenvuelven la función social e instrumental del habla, cultivan las actitudes afectivas y emocionales que proporcionan seguridad y confianza, forman hábitos de higiene que propenden al mejoramiento de su salud física.

Integrar los alumnos al grupo es también condición previa para que se posibilite el aprendizaje. Ello se logrará al determinar y fomentar las habilidades que pueden desarrollar con éxito a fin de que su actuación les devuelva la autoconfianza perdida y los prestigie ante los demás, permitiéndoles ocupar un lugar en el grupo.

El maestro de la escuela común es el primero que detecta las dificultades en el aprendizaje que presentan los niños en el grado. El ha podido observar en las variadas situaciones de la vida escolar y en las diferentes actividades de la clase el comportamiento y la participación de los alumnos. Esta observación posibilita el descubrimiento de los factores que están actuando e influyendo para dificultar su integración en el nivel de normalidad.

Estas observaciones permiten realizar una preselección de los posibles integrantes del grado "A".

En ellos, muchos son los aspectos que inciden negativamente para la adquisición del aprendizaje, lo que determina la necesidad de un estudio integral para la mejor comprensión individual de los problemas y la mejor manera de enfocar la solución. Se realiza entonces un estudio psicopedagógico, social y médico por intermedio del Asistente Educacional, el Asistente Social, el Médico clínico y el Médico psiquiatra en los casos necesarios y de este trabajo de equipo se desprende el conocimiento de los principales factores que dificultan el aprendizaje: déficit intelectual, ritmo lento de maduración, inestabilidad emocional y niveles socio-económico-culturales inferiores.

Déficit intelectual: dada la estrecha relación entre la inteligencia y los rendimientos escolares se hace necesario conocer la capacidad intelectual de los niños, lo que permite emitir valoraciones bastante acertadas de los alumnos que se retrasan por insuficiencias de sus capacidades. Para confirmar o desechar una estimación emitida a priori se recurre a un test de inteligencia, utilizándose en la actualidad la revisión Stanford-Binet de Terman y Merrill.

El criterio de cocientes intelectuales es avalado por un estudio más profundo dado que no deben desconocerse los factores afectivos y sociales que pueden incidir en el resultado final de una prueba.

La experiencia también ha contribuido a demostrar que el cociente intelectual es revelador de valoraciones cuantitativas que a veces no reflejan las reales posibilidades del niño.

Por esta razón se utiliza el criterio de C. I. como referencia y al solo efecto de indicar un método valorativo accesible, ya que el estudio mediante análisis factorial, técnica en consonancia con las orientaciones más modernas, es el que se aplica en el trabajo de gabinete por la complejidad de su manejo.

El estudio realizado con los niños de grado A., se completa con la aplicación del test de inteligencia infantil de Goodenjough, el test Gestáltico visomotor de Bender, la Escala de Madurez Social de Vineland, el test ABC de madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura de Lorenzo Filho, una encuesta social, un examen médico completo y el informe del maestro de grado común.

El ritmo de aprendizaje es más lento que el común y propio de cada niño. Esta lentitud puede ser determinada por una falta de coincidencia entre la edad cronológica y la edad de maduración, característica común de estos niños. Si se respeta el ritmo de aprendizaje se lograrán resultados satisfactorios en la adquisición dinámica de la enseñanza. La consideración del nivel logrado en forma efectiva por el niño y un conocimiento exacto por parte del maestro, del perfil obtenido mediante la aplicación del test de Terman-Merrill, que pone en evidencia las funciones mejor desarrolladas, permiten encauzar al niño acertadamente en el aprendizaje. La necesidad de una enseñanza individualizada requiere una clase poco numerosa de 8 a 15 niños. Además, de esta forma el maestro puede llegar a conocer a cada uno de sus alumnos y poseer un concepto claro de sus limitaciones y de tal modo arbitrar los medios necesarios para promover el desarrollo intelectual y social de los niños lo que facilita su reintegro a los grados comunes en el menor tiempo posible.

La inestabilidad emocional constituye otra de las causas de la incapacidad de adaptación a la tarea escolar o escasez de rendimiento de gran número de estos niños. Sus conflictos están enraizados en necesidades insatisfechas de orden afectivo, provocadas por sobreprotección o rechazo del núcleo familiar, ante carencias en el hogar y principalmente por las experiencias previas de fracaso escolar. Estas experiencias de frustración son sumamente negativas en sus consecuencias y se trata de prevenirlas derivando al niño al grado A., después de dos meses de permanencia en el grado común, período considerado suficiente para demostrar que un escolar principiante no puede progresar en el mismo.

Niveles socio-económico-culturales inferiores: La defectuosa e insuficiente evolución social que presenta el medio en el que se desarrollan estos niños hace difícil su manejo y necesario el trato individual de las distintas situaciones.

En la selección definitiva de los alumnos que integran los grados A, priva un criterio eminentemente pedagógico, dificultad en el aprendizaje, por la imposibilidad que supone establecer un diagnóstico diferencial.

El grado A, se ha integrado paulatinamente en el quehacer de la escuela común. Una adecuada información a padres y maestros permite hacer comprender que, en la actualidad, sólo la particular organización de este grado ofrece las garantías necesarias para que gran número de niños salve sus dificultades progrese satisfactoriamente en la escuela y se reintegre a los grados comunes.

VIDA Y POESIA EN LA OBRA DE SHAKESPEARE *

Lía Noemí Uriarte Rebaudi

INTRODUCCION

HACE poco más de cuatrocientos años nacía en una apacible ciudad de la campaña inglesa Guillermo Shakespeare, uno de los poetas más excelsos de todos los tiempos.

Incontables vicisitudes ha padecido la crítica shakespeariana. Se tendrá una idea acerca de ellas si se recuerda que llegó a dudarse de su existencia, y que una vez comprobada ésta fehacientemente, no faltó quien negara —sin poder probarlo, claro está— su capacidad como dramaturgo. Se le consideró un bufón iliterato y se supuso que algún personaje encumbrado de la época ocultaba su actividad literaria dando a conocer sus obras con el nombre de Shakespeare. Pero es evidente que este hecho no hubiera podido pasar inadvertido entonces, durante casi treinta años, lapso aproximado que el poeta dedicó a su producción.

En verdad, muy poco se sabe acerca de su vida, y los documentos y tradiciones que se conservan son escasos y poco significativos.

Lo que se sabe de cierto es que nació en Stratford-on-Avon, en abril de 1564 y que fue bautizado el 26 de ese mes en la iglesia de la Santísima Trinidad —según la tradición habría nacido el 23 de abril—. Murió en 1616, el día que cumplía cincuenta y dos años, poco después de haber hecho un testamento que revela muchas cosas sobre sus asuntos de familia. Su padre —comerciante próspero y luego Regidor—, había sufrido un desastre financiero cuando él llegó a la edad viril. Hacia esa fecha el poeta contrajo matrimonio con una joven ocho años mayor, y se dirigió a Londres, donde se vinculó con el teatro. No se sabe cuándo comenzó esa vinculación —que perduraría hasta su muerte—, pero en 1592 era ya conocido como actor y autor.

Habría llegado a Londres en la última década del siglo dieciséis, cuando las obras de Marlowe conquistaban la ciudad y prefiguraban sus propias realizaciones. En 1598 la compañía a la cual pertenecía edificó el teatro del Globo con los recursos de sus principales miembros, y pudo contar con los actores más eximios y la mejor producción dramática de su tiempo; no es de extrañar que fuera elegida Compañía del Rey cuando Jacobo ascendió al trono. Shakespeare trabajaba, pues, como actor y dramaturgo, en las mejores condiciones que podía ofrecer su época, en la cual el teatro inglés había llegado a su apogeo.

(*) La exhibición de la película "Romeo y Julieta" hace oportuna la publicación de este inedito estudio, presentado en ocasión del 4º centenario de Shakespeare y que entonces quedó en carpeta.

El factor decisivo en el desarrollo de las compañías teatrales fue el crecimiento de Londres y de la Corte bajo los Túdor, y la construcción de un teatro permanente —realizada ya en 1576— favorecía el desarrollo del arte escénico. Por otra parte las representaciones teatrales parecen haber sido un rasgo peculiar de la educación de entonces, tanto en los colegios como en las universidades. Además los nobles acostumbraban ofrecer representaciones en sus casas, para distraer a sus invitados en ocasión de una boda, o como homenaje para algún huésped extraordinario.

EL MUNDO SHAKESPEARIANO.

En la primera etapa de su actividad creadora, Shakespeare, como poeta isabelino, acusa influencias de Spencer, Marlowe y Lyly, y compone los poemas, casi todos los sonetos y tres dramas de mucho éxito —una comedia, un drama histórico y una tragedia— que son tanto poemas como obras de teatro. Pasa luego por una etapa de transición, de selección, en que abandona en gran parte el verso por la prosa, pues algunos de sus personajes exigen esa nueva forma de expresión. Se muestra más personal aún durante el período trágico, período de hallazgos sorprendentes en lo que respecta a metáforas, a felices combinaciones de antítesis, todo lo cual lo aproxima, sin duda, a John Donne, el gran rebelde contra el gusto isabelino.

Para la comprensión cabal del mundo shakespeariano, nada más provechoso que las luminosas páginas de Benedetto Croce [1], quien advierte que en Shakespeare no prevalece un sentimiento particular, pues no es poeta heroico, ni erótico, ni desesperado, y lo único que le atrae fundamentalmente es la vida. El poeta acoge en su creación todos los sentimientos y pasiones contradictorias que en la vida se manifiestan —el amor y el odio, la esperanza y la desesperación, la alegría y el dolor— y forma con ellos su mundo, que es el de aquellos contrastes sin solución. Pero su visión no presenta la superficialidad de una sencilla antítesis entre seres buenos y perversos, sino que hay entre ellos diversas gradaciones. Los hijos de su fantasía no son seres totalmente santos o totalmente culpables; también los buenos acogen en sí, a veces, el mal, la impureza, y los criminales pueden mostrar destellos de bondad, anhelos de redención, que trasuntan cierta grandeza espiritual.

Shakespeare sorprende y expresa el espectáculo de la vida, pero lo expresa como poeta, como artista, exento de crítica y de teoría, por lo que su actitud no es la de un filósofo. Croce lo llama, sin embargo, **pre-filósofo**, por su sentido vigoroso de los contrastes cósmicos.

Pero el mundo shakespeariano apuntado corresponde al de las grandes tragedias —**Otelo**, **Macbeth**, el **Rey Lear**, **Julio César**, **Antonio y Cleopatra**, **Hamlet**—, y la obra que lleva su nombre es variada y supone diversas fuentes de inspiración.

Algunos de sus dramas tienen por objeto el amor considerado en sí mismo, y no mezclado con otras pasiones —como en **Otelo** o en **Antonio y Cleopatra**—. En la comedia del amor se advierten las ilusiones y caprichos del corazón enamorado, flaquezas humanas, sin duda, pero acreedoras de indulgencia porque pertenecen al hombre que se encuentra en la época feliz, aunque tempestuosa, de la juventud.

La más representativa de estas comedias es el **Sueño de una noche de verano**, donde se suceden enamoramientos súbitos, ilusiones, desengaños. Es una de las primeras producciones de Shakespeare y se ha dicho que parece surgida de una sonrisa, por lo delicada y etérea. Los personajes fluctúan entre la realidad y la fantasía, y el hechizo del verso realza el interés dramático de las situaciones.

Pero el verdadero poema del amor juvenil es **Romeo y Julieta.**

Romeo y Julieta son dos adolescentes que se aman a pesar del odio de familia y de partido que se interpone entre ellos. El verdadero amor convierte a Romeo en un hombre de vigor renovado, con ansias de vivir, pero lo sumerge también en una atmósfera de ensueño que llega a hacerle olvidar la vida para consagrarse a algo que sólo es admirable anticipo de realidades, más que realidad. A Julieta, en cambio, el amor la afirma en la realidad, aunque por la intensidad de la nueva experiencia el amado mismo parece esfumarse.

También el odio de los dos bandos antagónicos se desvanece ante la fuerza de un amor que ambos sólo pueden intuir a través de la muerte, ya que la generación joven, víctima de los rencores ajenos, alcanza para los otros la paz y el amor no gozados por ellos mismos. Odio, amor y muerte aparecen, pues, en la obra, enlazados en un simbolismo sobrecogedor —no buscado, quizá, pero logrado, por el poeta—.

El amor desde el punto de vista faunesco, inmoral, de los instintos peores, está tratado en **Troilo y Crésida**, fábula troyana que según la crítica moderna es un "experimento situado entre la tragedia y la comedia". [2]

Un motivo vinculado con éste del amor en la producción de Shakespeare, es el que por sugerencia de Croce podría llamarse la atracción de lo novelesco. En esas obras las doncellas revisten atuendo masculino y realizan proezas admirables; caballeros nobles comparten la vida azarosa de los bandoleros en los bosques; extraños artificios tienen lugar.

A este grupo pertenecen **Noche de Reyes, El mercader de Venecia** y otras, todos dramas de procedencia literaria, cuya exterioridad no puede ser totalmente destruida por el autor.

Un aspecto significativo en Shakespeare corresponde a los llamados dramas históricos **—Enrique V, Enrique VI, Ricardo III—.** Excluidos el ideal épico y la añoranza del pasado, el interés por la acción humana —sorprendida en sus audacias y cautelas, en sus derrotas y triunfos— lo indujo a vivificar para la escena las crónicas de Holinshed. Toda acción —por gloriosa que sea—, toda pasión, toda ambición, se desvanece en estos dramas con la llegada de la muerte, que es acogida con dignidad por casi todos los hombres de Shakespeare. En contraste con las figuras vaporosas de los dramas novelescos, pintadas sólo en superficie, las figuras históricas aparecen pintadas en profundidad y son variadísimas: las hay atormentadas, las hay austeras, las hay conmovedoras —como las de los reyes adolescentes, víctimas del puñal de los sicarios—, las hay disolutas.

Pero existe otro Shakespeare más complejo que el del amor, el de lo novelesco y el de lo histórico; un Shakespeare cuyos personajes se debaten entre el bien y el mal, y para quienes por encima de la conquista o la pérdida de objetivos mundanales —como el poder— se presenta la lucha que los lleva a la conquista o a la pérdida de algo mucho más valioso: la propia alma.

Para Macbeth el mal se llama el poder, poder que lo deslumbra y lo ciega porque es hombre de guerra, de dominio. Cuando logra triunfar su audacia —convertida en delito— nada se resuelve para Macbeth, porque la atroz discordia interior, provocada por su crimen, no lo abandonará jamás. Macbeth, otrio de dominio, aunque acosado por los remordimientos, no encontrará sosiego, por su incapacidad para redimirse en el bien o entregarse por completo al mal. Como su esposa —su otro yo— está ya muerto antes de morir.

Otro drama borrascoso, donde se suceden terribles maldades, es el **Rey Lear**, inspirada en el horror hacia el fraude moral, que con la apariencia de la rectitud, de la generosidad, de la lealtad, logra sus propósitos, y una vez logrados, muestra la crueldad de su corazón. Con la antigua historia de Lear, Shakespeare muestra que el mal, bajo buenas apariencias, puede sumir en el caos a un reino y a un alma.

En la tragedia de **Otelo** el mal suscita estupor, porque Yago no lo comete por un sueño de grandeza —como Macbeth— ni por la satisfacción egoísta de los propios deseos —como las hijas de Lear—. Yago representa el mal por el el mal mismo, y su maldad surge de un incomprensible anhelo de mostrarse poderoso —aunque sólo sea para la destrucción— y llevar la ruina al mundo, guiándose por su propio deseo. Yago convierte en un caos a Otelo, ser "noble y valiente", "de naturaleza libre y abierta", "de carácter constante, amable y noble". [3] La esencia de la tragedia de Otelo está en que él juzga erróneamente por las apariencias: supone a Yago honesto y a Desdémona falsa, y cree hacer justicia, y destruir la perfidia, asesinando sin piedad a su inmaculada esposa.

Hay otra tragedia, también desoladora, y que conduce a la autodestrucción: la tragedia de la voluntad —de la voluntad que se deja avasallar por las pasiones; de la voluntad que busca el bien, pero permanece insegura del camino elegido; de la voluntad que no encuentra una ruta, y se desgarra inútilmente en una tensión sin objeto.

Forma típica del primer caso es la voluptuosidad, que se adueña del alma y adormece la voluntad, produciendo la muerte interior. Tal la tragedia de Antonio, arrastrado por el vértigo del placer, que constituye el mundo de Cleopatra, y que Shakespeare muestra en **Antonio y Cleopatra.**

Hamlet, en cambio, no choca con un obstáculo de orden externo, como la embriaguez de los sentidos, sino con algo interno: una inhibición, semejante a la muerte, provocada por una impresión muy dolorosa. La muerte de su padre y la precipitada boda de su madre —casada en segundas nupcias, apenas viuda, con su cuñado—, quebrantan su mundo. Hamlet quiere vengar a su padre —ante la revelación de que ha muerto asesinado por quien le ha sucedido en el trono y en el afecto de su esposa—, pero no acaba de hacerlo porque ha empezado a morir él también —aunque interiormente— a causa del fuerte impacto sufrido por sus propios sentimientos.

Hamlet se muestra cada vez más maduro —emocional e intelectualmente— durante el curso del drama: en cierta manera su alma va purificándose, así como Macbeth va envileciéndose.

Un precursor de Hamlet es el Bruto, de **Julio César**, cuyo obstáculo surge también del seno mismo de la voluntad. Pero a diferencia de Hamlet, Bruto actúa, aunque su acción está impregnada de repulsión hacia la impureza que lo ha de contaminar.

No falta, en la riquísima y compleja obra de Shakespeare, el canto de la indulgencia, representado por **La tempestad**, que se supone su última creación. Quien allí perdona es Próspero, el ofendido, pero también el sabio, el bienhechor.

La tempestad es un drama fantástico donde aparecen lugares ignotos y seres extraños, se cumplen prodigios y nacen amores inocentes, sin que falten tampoco bufonadas de personajes grotescos.

Se ha llegado a decir —con indudable acierto— que los dramas y poesías de Shakespeare reflejan por entero el mundo de la acción y el mundo de la emoción, que en ellos cada uno encuentra distintos aspectos de su personalidad y de su vida, por lo que "cada uno podría escribir su propia y más íntima biografía con fragmentos de Shakespeare".[4] Verificar en alguna medida la veracidad de estas afirmaciones ha sido el propósito de estas páginas.

NOTAS:

1. Croce, Benedetto. *Shakespeare*. Buenos Aires, Ediciones Imán, 1944.
2. O. J. Campbell. *Comical Satyre and Shakespeare's Troilus and Cressida*. California, 1938.
3. *Otelo*, II, 2; I, 3; II, 1.
4. W. H. Fage, Discurso pronunciado en Stratford-on-Avon, cuando era embajador norteamericano en Inglaterra.

BIBLIOGRAFIA

Croce, Benedetto. *Shakespeare*. Buenos Aires. Ediciones Imán, 1944.

Drinkwater, John. *¿Quién fue Shakespeare?* Buenos Aires, Roldán-Editor, 1934.

Elliot Fitch, Robert. *Decadencia y caída del sexo*. Buenos Aires. Ediciones La Isla, 1958.

Granville-Barker y Harrison. *Introducción a Shakespeare*. Buenos Aires, Emecé Editores, S. A., 1952.

Spencer, Theodore. *Shakespeare y la naturaleza del hombre*. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A., 1954.

PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Actividades del alumno: criterios de selección, ordenamiento y organización de las actividades en el nivel preescolar, para alumnos irregulares motores.

RAQUEL DEPAOLI.

Consideraciones previas

Es preciso descontar, antes de abordar la actividad del alumno, algunos aspectos referentes a criterios de admisión de niños en edad preescolar de aprendizaje y a la organización escolar diferenciada.

Si se habla de seres en edad evolutiva, con déficit motor, es importante tener en consideración ciertas condiciones básicas para realizar una correcta planificación y programación de la enseñanza:

1º Claros principios de la acción educacional y de habilitación a cumplir, lo que es imprescindible aplicar a la educación diferenciada del preescolar.

2º El diagnóstico diferencial y las evaluaciones, que determinan las características individuales del niño y los momentos de desarrollo y maduración en que se encuentra, en las distintas áreas de su personalidad. Son los factores que deciden acerca de la admisión o derivación del caso:

a) Su integración en grupos preescolares (que en algunos casos se denominan "Madurativos"), correspondientes a los 3, 4 y 5 años de edad de maduración.

b) La derivación a otro tipo de establecimientos, cuando se trate de oligofrenias definidas clínicamente o a la Escuela Común, para los simples retardos mentales o "lentos" que pueden nivelarse en el llamado "Grado A".

c) Finalmente, para los de edades muy precoces y con marcado déficit motor, que no alcanzan a la preescolaridad, el control periódico basado en las pautas de Gesell, volcadas en guías prácticas para los padres.

3º Un establecimiento estructurado de acuerdo con las características de los alumnos y en grupos escolares que, si bien no responderán a una homogeneización estricta, deben respetar y adecuarse al tipo y clase de desorden motor que presente, a las condiciones afectivo - emocionales y sociales y a cierto nivel de capacidad intelectual, apto para el aprovechamiento de las terapias que se le brindarán.

Los factores físico, emocional, social y mental, condicionan en buena parte la tarea en grupo, ya que en razón de la diversidad deberá recurrirse al trato individual, más aún si los casos son severos o con déficit múltiples (como en los paralíticos cerebrales), sin que ello signifique exagerar el trato diferencial.

La estructura escolar y la consecuente organización de los grupos debe tener en cuenta el estado de "carencias" diversas, sobreagregadas al problema motor, en que llega el niño:

— Ingreso reciente, falta de escolaridad y/o atención anterior.
— Corta edad cronológica o de maduración y capacidad intelectual potencial y funcional.
— Capacidad de socialización y adaptación afectivo - emocional.
— Conexión con el ambiente, organización de la realidad y relación con los objetos.
— Conocimiento y manejo del propio cuerpo.
— Trastornos de conducta y problemas de atención.
— Lenguaje y medios expresivos.

Este inventario de capacidades, que pueden obtenerse a través de: la Evaluación Educacional (1), el Inventario de Gesell (2) y/o los tests de la Primera Infancia (3), nos coloca en el punto de partida para la adecuada selección y ordenamiento de las primeras actividades preescolares propiamente dichas.

Primeros objetivos y plan de trabajo

Las primeras experiencias serias a los tres años, al ingresar a la preescolaridad, son vividas en función de:

— Un nuevo medio físico pleno de estímulos.
— El desprendimiento de su familia y/o el medio habitual.
— Y el aprendizaje social.

Por ello, los objetivos inmediatos tienden a lograr:

— La adaptación a las nuevas experiencias, a través del trato maternal en las actividades propias de su nivel, con la adecuada motivación lúdica e identificando las actividades escolares con las del hogar. Afecto y juego fundamentan por largo tiempo la tarea formal de aprendizaje en los primeros grupos.
— La familiarización con el ambiente escolar, tanto en lo que se refiere al aspecto físico —edificio, dependencias y alrededores— como con las personas que lo habitan— compañeros, maestros, profesionales, auxiliares, etc., y su vinculación con ellos, individualmente y en grupos.
— El autoconocimiento, autoestima y autovalimiento, en estrecha relación en principio con el desarrollo y posibilidades motoras y psicomotrices, cuyas actividades se comparten con la terapia física y la terapia ocupacional, donde se fundamentan.
— La estimulación del lenguaje expresivo, gestual (mímico) y verbal, en acción conjunta con Reeducación Fonética o Fonoaudiología para lograr una adecuada comunicación.

Todo ello, requiere una tarea organizada por parte del maestro para lograr el clima favorable deseado. La dosificación de estímulos —de acuerdo con las características individuales— que puede ir desde la riqueza natural que ofrece el medio, con material real importante o en su defecto medios audiovisuales (4), hasta la selección y reducción de estímulos para evitar trastornos secundarios (5) y (6). Y desde la actividad espontánea y de libre elección, a la continua y directa estimulación del adulto, en virtud de que por los déficit de madurez, más las carencias físicas, ambientales, etc., el niño requiere protección y apoyo.

Por lo común, la pobreza que trae un irregular motor al iniciar la escolaridad jardinera, como producto de la confluencia de una serie de dificultades sobreagregadas por el trato inadecuado en los primeros años de vida, hace que la estimulación deba graduarse y seleccionarse según sus capacidades y necesidades actuales más urgentes.

Las actividades a organizar toman su cauce en los momentos evolutivos del niño, los que en líneas generales pueden agruparse en los siguientes objetivos de educación y habilitación:

1º *Salud y desarrollo físico - Habilitación motora:* Comprenden las diversas actividades que hacen al cuidado físico y las específicas que demanden control neuro - muscular y su uso funcional. Tienen su fundamento en los planes terapéuticos, previamente elaborados por los Gabinetes o Servicios de Kinesiología, Reeducación Fonoaudiológica y Terapia Ocupacional. Abarcan progresivamente de 3 a 6 años:

— Corrección de anomalías motoras y sensoriales. Idem lenguaje.
— Educación respiratoria.
— Dominio motriz, según sus posibilidades: en ejercicios individuales y en grupo, con aparatos asociados a la imitación y al juego. Aplicados a las actividades de la vida diaria y a adecuadas competencias, unidos a ejercicios de atención y memoria, ídem con referencia al espacio, etc. (7).
— Confianza en sí mismo a través del manejo del cuerpo: sortear obstáculos, expresarse corporalmente, ritmo.
— Formación de hábitos higiénicos.
— Cuidado de accidentes y prevención ante peligros.
— Lateralidad. Coordinación ojo-mano. Barrido ocular. Puntería, etc.
— Estímulo de la actividad manual y su uso útil: atar, prender, abrir, enhebrar, plantar, picar, recortar, etc., a dedo y con tijeras. Dactilopintura, pinceles. Manejo de materiales y herramientas. Construcciones. (8).
— Actividades manuales colectivas: mesas de arena, frisos, títeres, cotillón, vestuarios. Idem con finalidad práctica. (4).
— Ejercicios manuales aplicados a la iniciación en la escritura. Desarrollo de la expresión gráfica.

2º *Desarrollo afectivo - emocional y proceso de socialización:* La prioridad afectiva sobre el movimiento y el entendimiento en los primeros años, condiciona buena parte de la tarea y da la base para una adecuada higiene mental:

— Fomentar el desprendimiento evolutivo y la gradual independencia, comprometiendo el mayor y mejor esfuerzo, particularmente a través