

1970

AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

"EDUCAR PARA LA PAZ"

PABLO VI

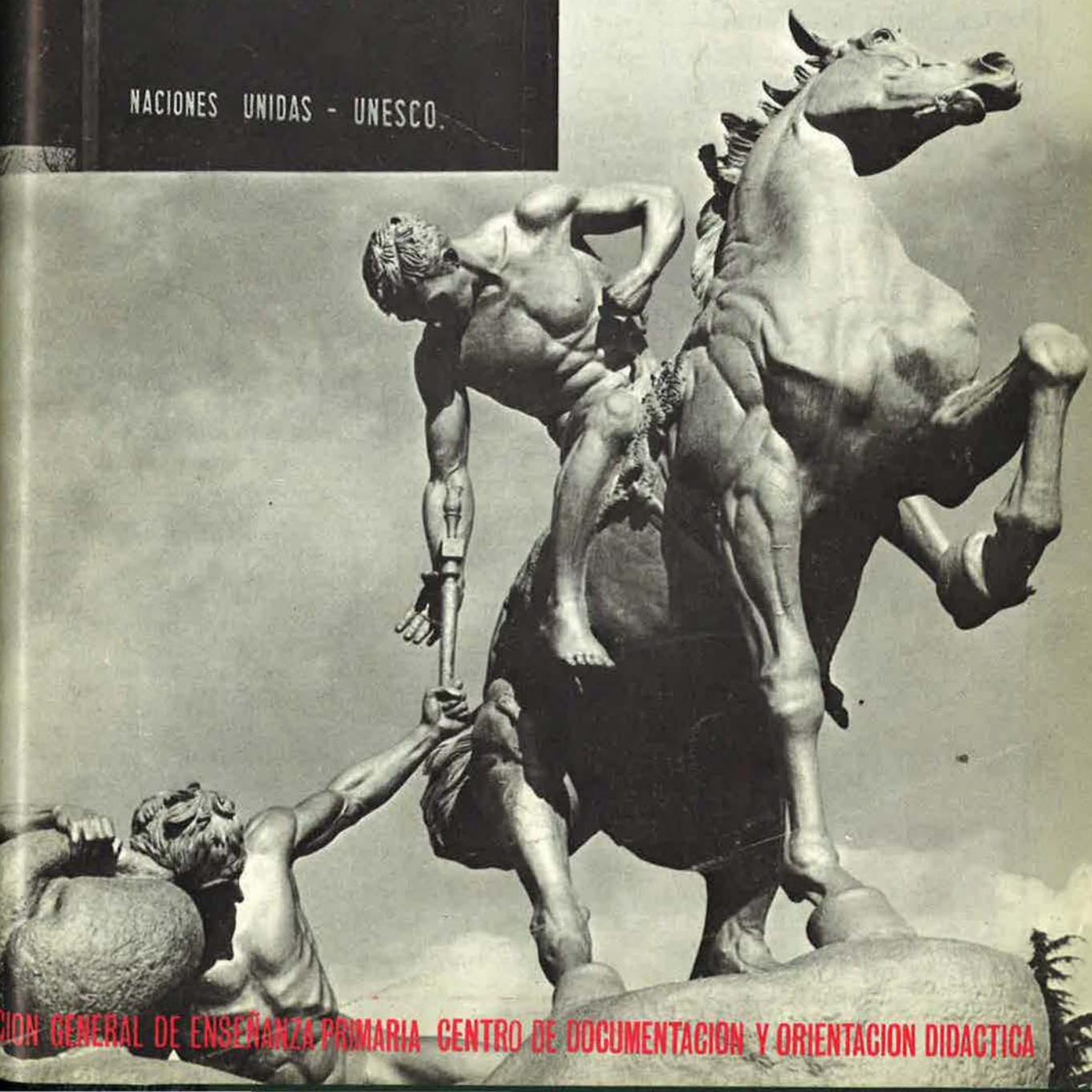
NACIONES UNIDAS - UNESCO.

MAY 1974

BRADA

# Vida escolar

marzo 1970 n.º 117



ION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

**se acerca  
su día de  
vacaciones,**

resuelva  
sus últimos  
«asuntos pendientes»  
y... tome el rumbo  
de los días de descanso  
en su lugar  
favorito.  
Pero...



**¿HIZO EL PEDIDO PRE-CURSO DE LIBROS  
PARA SUS ALUMNOS?**



Bueno, todavía está a tiempo, **SOLO 15 MINUTOS** y resuelva ese pequeño problema antes de marcharse de vacaciones. Es un asunto resuelto que no le preocupará al regresar.

- \* Envíenos ahora su pedido y díganos cuándo desea recibir los libros. Estarán preparados en nuestros almacenes a la espera de la fecha señalada por usted.
- \* Si no sabe la matrícula exacta de alumnos, no se preocupe. Háganos su pedido basándose en el curso actual. Si al comenzar las clases le hacen falta más ejemplares, los recibirá inmediatamente. Si le sobran, admitiremos su devolución.
- \* Cualquiera que sea la fecha en que nos ordene su pedido se lo facturaremos a partir del comienzo de curso.



**ORGANIZACION  
EDITORA  
AL SERVICIO  
DE LA EDUCACION**

SALAMANCA (Casa Central). Luis Braille, 4. Telf. 21 77 00. Apdo. 371. Telgs. EDINAYA.  
MADRID-2. Iriarte, 3. Telf. 246 28 00. Apto. 14. 632. Telgs. EDINAYA  
BARCELONA-6. Calle San Gervasio, 55. Tlfs. 248 11 99 y 211 01 77

# Vida escolar

**Director**  
ROGELIO MEDINA RUBIO

**Secretario**  
AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

**Jefe de Redacción**  
MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

**Consejeros**  
VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO  
ISABEL DIAZ ARNAL  
MANUEL MARTINEZ LOPEZ  
JUAN NAVARRO HIGUERA  
MANUEL RIVAS NAVARRO

**Administrador**  
LUIS ELICES GARCIA

**Edita**  
Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria

**Redacción y Administración**  
Calle Pedro de Valdivia, 38, 2.º  
MADRID - 6

Apartado de Correos 13.084

Depósito legal: M. 9.712-1958

Portada: AÑO INTERNACIONAL DE EDUCACION EN ESPAÑA

**TIRADA:**  
91.000 ejemplares.



**Imprime**

A. HERVAS, A. G.  
Atoles, 40 - MADRID-11  
MADRID, 1970

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

## sumario

	<u>Págs.</u>
<b>1. ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS</b>	
<i>La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica</i> , por Rogelio Medina Rubio ... ..	2
<i>Lo que pueden hacer los actuales medios de comunicación en la formación estética de los escolares</i> , por Juan Navarro Higuera ... ..	9
<i>El juego y el juguete</i> , por M.ª Josefa Alcaraz Lledó ...	13
<b>2. ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS</b>	
<i>Los alimentos</i> , por Mario Gómez Moriana ... ..	19
<i>Por qué se aburren muchos escolares</i> , por José Muñoz Lechón ... ..	27
<i>Necesidad de una educación para el ocio</i> , por M.ª Fernandanda Mayorga Sanchón ... ..	30
<i>Ficha de control de los estudios realizados por Maestros Nacionales de Enseñanza Primaria</i> ... ..	23
<b>3. INFORMACION</b>	
<i>España y el Año Internacional de la Educación. Palabras del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí</i> ... ..	34
<i>De gran interés para los señores Maestros</i> ... ..	36
<i>Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales</i> ... ..	37
<i>Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación</i> ... ..	40
<i>Centro europeo de la Cultura</i> ... ..	41
<i>Legislación</i> ... ..	42
<b>4. RECENSIONES DE LIBROS</b> ... ..	43
<b>5. REVISTA DE REVISTAS</b> ... ..	45
<b>6. BIBLIOGRAFIA: <i>Juego y juguete</i></b> , por M.ª Josefa Alcaraz Lledó ... ..	47

## La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica

---

Por ROGELIO MEDINA RUBIO  
Director del CEDODEP

---



Constituye hoy una preocupación, universalmente aceptada en todos los países, concebir las reformas de los planes y programas de estudio, no sobre las bases fragmentarias y necesariamente cortas, de los clásicos niveles de enseñanza, sino con un sentido más amplio, integrador, coherente, de unidad, de continuidad, entre los distintos niveles o etapas que integran los planes en su conjunto (1).

Si nuestra reforma educativa ha de contemplar desde estos supuestos la elaboración de aquello que ha de hacerse en los centros para que éstos cumplan su objetivo (plan de estudios) en el nivel o período de E. G. B., no puede perder de vista ese sentido antes apuntado de coherencia y continuidad. No puede hacerse la programación de un nivel olvidando los objetivos de los niveles anteriores y de los siguientes, sino que, como se ha dicho anteriormente, la programación ha de referirse al proceso educativo en su totalidad. Y esto es más evidente aún a propósito del nivel básico de aquel proceso, donde las exigencias psicológicas del educando y la adquisición de los saberes y valores culturales han de caminar, si cabe, de una manera más fundamental y necesaria, en función de los objetivos educativos a conseguir en los niveles o ciclos siguientes.

### 1. EL SENTIDO DE LA PROGRAMACION EN EDUCACION GENERAL BASICA

En toda programación escolar trata de precisarse aquello que han de hacer los centros para alcanzar en la personalidad de los alumnos unos objetivos determinados. Y eso que

(1) Sobre los diferentes sistemas de esta revisión véase *Seminarios regionales sobre planes de estudios de la enseñanza primaria*. UNESCO. París, 1957.

hay que hacer no se refiere sólo al plano epistemológico de unos saberes, a la concreción de aquellos niveles de contenido que tiene que aprender el alumno, sino que hoy hace referencia, además, a la metodología más conveniente para lograrlos.

Esto supone invariablemente precisar, de una manera armónica, los campos siguientes:

- 1) Fijar unos objetivos educativos, generales, por etapas y cursos (para qué enseñar), que, normalmente, deben estar definidos por la Política de la educación, en función de unos imperativos sociales, económicos, políticos y pedagógicos.
- 2) Determinar las áreas culturales que se estimen consecuentes para alcanzar aquellos resultados (qué enseñar); aspecto vertical y horizontal del programa. Al no existir en la documentación pedagógica un concepto unívoco del área, nosotros lo tomamos como necesaria interconexión de saberes científicamente afines y que mutuamente se afianzan en el aprendizaje del alumno. Los conocimientos son más útiles si se estudian como parte de una estructura sintáctica completa.
- 3) Selección, extensión y sucesión consecutiva de ideas básicas o ideas núcleo, dentro de esas áreas, que concreten los puntos esenciales del programa. La literatura pedagógica americana habla hoy mucho de «puntos focales», «experiencias de aprendizaje», «centros de organización», «unidades de núcleo básico»..., concebidos como «campos abiertos» más allá de las materias separadas, y que puedan acomodarse a los diversos niveles e intereses del alumno. Es

lo que Bloom llama «hebras integrantes» en virtud de las cuales se relacionan dos o más experiencias aparentemente separadas (2).

- 4) Selección de aquellas «actividades» y métodos, más congruentes con la ciencia y más consecuente con la psicología del alumno, en orden a alcanzar los objetivos escolares, por niveles y áreas de

del aprendizaje. Los objetivos deberían concretarse para cada curso por la ciencia pedagógica; las investigaciones psicológicas deben orientarnos sobre los momentos madurativos e intereses que corresponden a la evolución de la personalidad del alumno del nivel de seis a catorce años; pedagogos y especialistas en las distintas disciplinas, con la debida intercomunicación, deben concretar en sus estudios e



Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

experiencia (cómo debe enseñarse). Estas actividades íntimamente unidas a los puntos anteriores, sugieren modos y materiales de actuación.

Toda esta labor es función mixta de pedagogos, especialistas, psicólogos, docentes y asociaciones de padres y alumnos; dejar el cometido sólo en manos de especialistas es reelaborar sin más la materia; en manos de los psicólogos, es quedarse con un tratamiento formal (el cuándo) de los aspectos madurativos

(2) Tyler las considera como "factores de organización", en torno a los cuales se centran enseñanzas muy concretas. Vid. *Basic principles of curriculum and instruction*. Press University of Chicago, 1950, pág. 26.

investigaciones el problema no menos difícil de precisar qué aspectos científicos, en unidades esenciales, y qué metodologías resultan más apropiadas para este nivel. Sólo desde este planteamiento general y específico de nuestra Educación General Básica puede considerarse a este nivel como algo gradual en relación con toda la Programación educativa que exige la reforma, como un todo parcial dentro de la unidad del sistema, sin que haya esas soluciones de continuidad o fisuras que han venido hasta ahora caracterizándolo (3).

(3) MEDINA RUBIO, R.: "Carácter y contenido de la Educación general básica", en *La Educación actual*. C. S. I. C. Madrid, 1969, pág. 347.

## II. OBJETIVOS DE LA PROGRAMACION

El problema de los objetivos, por ser el primero, por ser el eje sobre el que gira toda la enseñanza (desde la programación inicial a la evaluación) y en el que confluyen todos los factores de una reforma educativa, es, a nuestro juicio, el más difícil (4).

Los sistemas educativos no suelen tener un conjunto coherente y preciso sobre los objetivos educativos que orienten en el momento de seleccionar, organizar y evaluar un contenido programático en los centros escolares (5); acaso porque no haya en los países una filosofía clara de sus tendencias y orientaciones político-sociales de donde podrían inferirse la orientación de aquellas. Una taxonomía de objetivos de la educación debe precisar los módulos de comportamiento que la sociedad espera de los alumnos, así como las áreas de experiencias para lograrlos. Para la sociedad americana, Benjamín Bloom, tras muchos años de investigación, desarrolla de una manera muy general tres tipos de objetivos en torno a tres módulos de conducta humana: cognoscitiva (o plano de las ideas), psicomotora (o plano de los hábitos) y afectiva (o plano de las actitudes y valores) (6). No contamos con unos elementos de organización similares para nuestros programas. El Proyecto de Ley de Educación fija unos objetivos, sin clasificar, muy generales para el mundo de hoy, en educación general básica: socialización del niño, educación general para el trabajo, educación para la iniciativa, desarrollo de la capacidad de expresión, preparación socio-económica, adquisición y utilización funcional de hábitos religioso-morales y de capacidad físico-deportiva. García Hoz, partiendo de la necesidad de situar al alumno ante la comprensión de los problemas humanos de hoy en su conjunto, considera que siendo una característica del mundo actual la comunicación y la información, y precisando realizarse el hombre de una manera íntegra, personal y libre en este contexto, el objetivo fundamental de la educación debe ser el desarrollo de la capacidad de comunicación expresiva y comprensiva de la cultura. Mas los medios de expresión vienen determinados por los distintos sectores o campo de la vida a que preferentemente (no exclusivamente) se circunscriben. Así, en el sector cognoscitivo, conviene, para los planos más concretos, próximos y sensibles, el lenguaje plástico (pin-

tura, modelado, dibujo, actividades manuales...), y para los más abstractos y universales el matemático y verbal; para el sector afectivo, más referido a la expresión personal, a sus vivencias estético-afectivas, el lenguaje dinámico (ritmo, música, deportes, canto, actividades físicas) (7). Esas diversas formas de lenguaje, verbal, matemático, plástico y dinámico «deben constituir el núcleo fundamental de la formación cultural y científica del hombre de hoy» (8).

Aun estimando esos aspectos formales y aquellos principios normativos remotos del proyecto de ley, habría que precisar, ordenar y clasificar, como decíamos antes, unos objetivos próximos por etapas, áreas y cursos. Lo que sí está claro, desde luego, es que hoy no es posible considerar como objetivo del «currículum» escolar la adquisición de todas las ideas básicas de todas las disciplinas; el ritmo de crecimiento de los distintos saberes impediría aún más una elaboración cerrada de aquel «currículum». Por otro lado, la cibernética se pone a disposición del hombre para aliviarle de múltiples tareas automáticas. Incluso cabría preguntarse, cara al futuro, si es útil que el alumno sepa bien los conocimientos de los programas válidos para hoy, aun cuando éstos

(7) GARCÍA HOZ: "La educación en el mundo actual. La actividad expresiva". *Revista Española de Pedagogía*, número 107, julio-septiembre 1969.

(8) GARCÍA HOZ: "La educación en la sociedad post-industrial", en el volumen *La educación actual*. C. S. I. C. Madrid, 1969. pág. 611.

(4) En el mismo sentido, MAGER ROBERT: *Vers une definition des objectifs dans l'enseignement*. París, 1969, página 12.

(5) MARGARET AMMONS: *Educational objectives: The relation between the process used in their development and their quality*. University of Chicago, 1961.

(6) *Taxonomy of educational objectives*. Longmans green and company, New York, 1956.



estuvieran seleccionados y ordenados con rigurosos criterios científicos.

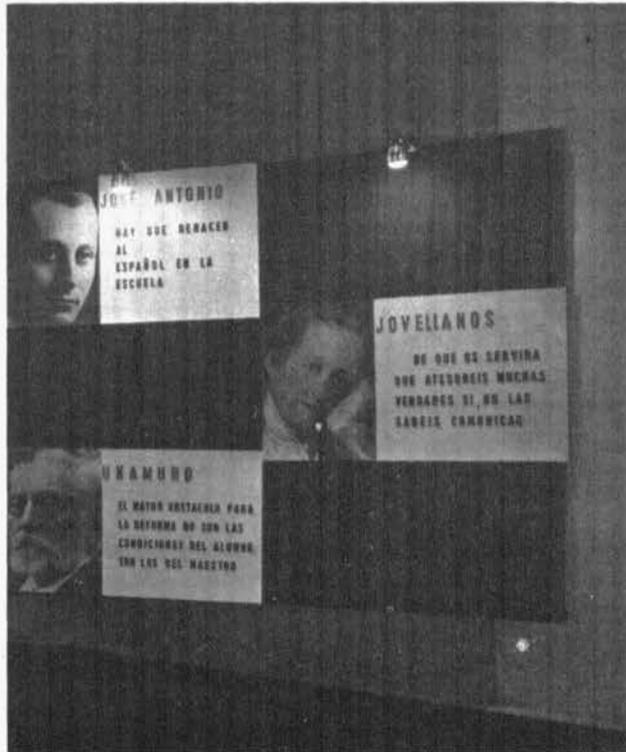
No olvidemos que incluso hoy la ciencia, como campo, se la concibe «no solamente como una serie de conceptos y generalizaciones que organizan el conocimiento abstracto de los hechos. Es también un proceso, un modo de inquirir, un punto de vista que muchos consideran que es más fundamental que las propias categorías del conocimiento» (9).

Todo esto nos habla de que el objetivo fundamental de la E. G. B., en el plano cognoscitivo, radica no tanto en la necesidad de condensar lo más posible el contenido básico de los programas, hasta llegar a unos límites de posible asimilación por el alumno, cuanto en la necesidad de idear un nuevo sentido de la enseñanza, unas nuevas técnicas que desarrollen en el alumno la capacidad analítica de imaginación, de abstracción, de resolución de sus problemas, creativa, de aptitud para la convivencia, eliminando cuanto sea posible el sector informativo y automático que hoy domina en nuestra enseñanza.

### III. CONTENIDOS PROGRAMATICOS

Sin embargo, para que la educación encuentre su punto de referencia en la cultura actual, como resultado de la interacción del hombre

(9) HOFFMASTER and LATHAM: "Design for Science". *The Science Teacher*, noviembre 1964, pág. 17.



con el mundo circundante natural y social, es preciso estructurar ésta en unos contenidos determinados. Desde un punto de vista práctico, y en el aspecto formativo-nocional, podríamos caracterizar los contenidos así:

En la primera etapa (seis-diez años), dentro del carácter globalizador que ha de presidir a toda la educación general básica, y con niveles distintos según los ciclos en que pudiera subdividirse, debe apuntarse una iniciación a la diferenciación de conocimientos.

En el primer curso con un carácter concreto, intuitivo, globalizado, deben dominar principalmente las actividades de expresión verbal, matemática y artística sobre cualquier noción. El núcleo fundamental en este curso son las actividades de iniciación a la lectura, escritura, al cálculo, reconocimiento de formas, dibujo libre, espontáneo o sugerido, música y manualizaciones (modelado, recorte y plegado), unidades globalizadas, juegos y formación religiosa. Sin embargo, no debe haber otro texto que el libro de lectura.

El «currículum» de los cursos 2.º y 3.º, con un predominio también de las actividades expresivas sobre los aspectos formativo-nocionales, podría quedar integrado por ejercicios de desarrollo de los medios de expresión y adquisición de nociones. Al primer aspecto apuntarían las actividades lingüísticas, matemáticas, plásticas (expresión gráfica, pintura, expresión musical y manualizaciones), dinámicas (educación física y juegos) y de formación de la conducta (formación cívica, moral y religiosa); al segundo la programación de globalizaciones con una inicial diferenciación de «experiencias» de la vida real inmediata, con base en prototipos biológicos, sociales, geográfico-históricos, religiosos y cívicos, a elegir por el maestro.

Como la metodología en estos cursos es de carácter esencialmente observadora, debe disponerse de gráficos, libros ilustrados, objetos, colecciones..., para poder realizar los ejercicios de observación. La actual proliferación de textos escolares, ya en el primer curso, debe sustituirse por tres o cuatro libros de trabajo sobre los núcleos de actividades señalados.

Al finalizar la primera etapa (cursos 4.º y 5.º) y, sobre todo, en la segunda (cursos 6.º, 7.º y 8.º) siendo posible la diferenciación de contenidos, dar coherencia a las nociones adquiridas en la etapa anterior, el análisis de estructuras y el conocimiento de sencillos principios y leyes que las rigen, aquellas actividades de expresión deben integrarse en un tratamiento más diferenciado (cursos 4.º y 5.º) y sistemático (6.º, 7.º y 8.º) de los contenidos.

En los cursos 4.º y 5.º el «currículum» comprendería en el campo de la expresión un mayor dominio en el:

- Sector lingüístico (lectura silenciosa, lectura con apreciación de sencillos valores literarios, escritura con calidad ortográfica, ejercicios de vocabulario complejos, conversación y elocución, adquisición de nociones gramaticales mediante el análisis de sencillos coloquios y textos escritos [sentido funcional de las partes de la oración]). Ejercicios de composición y derivación. Iniciación literaria. Composición creativa. Debe llegarse a un estudio sistemático de las estructuras de la lengua (Gramática) tras los ejercicios léxicos y morfosintácticos propios de esta primera etapa.
- Sector matemático (operaciones matemáticas fundamentales, operaciones con decimales y fracciones y sencillas nociones sobre cuerpos y figuras geométricas).
- Un mayor análisis de las actividades propias de los sectores plástico o artesano (dibujo artístico, geométrico, encuadernación, marquería, construcciones de cartón, etc.), dinámico (audiciones y cultura musicales, ritmo, escenificaciones, deporte) y de conducta.

En el aspecto nocional podrían estudiarse los mismos prototipos de las globalizaciones anteriores de una manera más diferenciada (geografía, ciencias físico-naturales y conocimientos sociales) y no tan objetiva y analítica, sino en sus relaciones causales y abstractas, aprendiendo clasificaciones e introduciendo ya en el vocabulario vocablos técnicos.

En los cursos 6.º, 7.º y 8.º el tratamiento sistemático podría hacerse entre áreas: de Letras (lengua española, geografía e historia e idiomas), de Ciencias (matemáticas, ciencias naturales con Física y Química y Tecnología) y de Enseñanzas especiales (Educación física, aire libre, dibujo, música y religión). Las primeras orientadas a facilitar al alumno un saber científico de base sobre el mundo físico, cultural y social en que vive, y al descubrimiento de aptitudes; la tercera orientada a la formación integral de la personalidad. Para ciertas materias proponemos algunas sugerencias que deben orientar el tratamiento de las mismas en nuestros programas. Así, en lengua, los objetivos léxicos de comprensión y expresión oral y escrita deben ir cediendo su preponderancia, en la misma medida en que se afianzan los objetivos morfosintácticos y literarios, que han de ocupar (a la inversa de lo que sucedería en la primera etapa) la mayor parte del «currículum» lingüístico escolar en esta segunda etapa.

La geografía, sistemáticamente, ha de tratarse en esta etapa, ya que es cuando el alumno puede utilizar con provecho el material cartográfico y puede definir, clasificar y compren-

der los «fenómenos naturales básicos» y el vocabulario geográfico fundamental.

La Historia (de España y en sus relaciones con la Universal) con pretensión científica, más allá de la visión anecdótica y narrativa de estilos de vida de la humanidad (que puede darse antes de los once años), es decir, con un sentido causal en sus aspectos sociales, económicos y culturales es propia de los cursos 7.º y 8.º

Las ciencias naturales, a base de sencillas monografías morfológicas y biológicas de los seres.

La física y la química sólo pueden tener un tratamiento fenoménico a base de experimentaciones inductivo-deductivas.

En el conocimiento de estructuras formales y leyes básicas de esas disciplinas, propio de esta segunda etapa, debe conseguirse el mayor paralelismo posible, por razones de evolución del pensamiento del alumno y por la lógica misma del conocimiento científico. Incluso es también una exigencia en el flujo de actividades de la primera etapa (10). Así, los conjuntos matemáticos y sus distintas operaciones deben tener un paralelismo con el aprendizaje de agrupaciones de palabras, sintagmas, oraciones y con la variada construcción de frases y períodos. Esto, además de la conexión que siempre debe buscarse entre las materias, para que los alumnos sepan correlacionar hechos que en la realidad constituyen un todo orgánico (v. gr.: los conocimientos geográficos con las gráficas y coordenadas matemáticas, con la física, con la biología, etc.).

Claro que un programa no puede verse sólo desde un ángulo intelectual; un programa «sólo resulta operativo cuando en él se describen tanto la conducta que los alumnos deben practicar como el área de la materia de estudio dentro de la cual se practica ese comportamiento» (11). Conceptos, destrezas, valores, comportamientos, han de integrarse vitalmente, y al mismo tiempo, en cada sector o área de aprendizaje. En la concepción de la nueva programación de la Educación General Básica no se trata de recortar materias para incrementarlas con otras nuevas; es una revisión más profunda y mucho más compleja.

#### IV. ESTRUCTURACION INTERNA DE LA PROGRAMACION ESCOLAR

Tanto por un mayor afianzamiento en los saberes como para velar por una mayor coherencia del aprendizaje de las distintas áreas, estimamos útil el siguiente esquema, propuesto por el CEDODEP, para la estructuración interna de los cuestionarios de E. G. B.

(10) PIAOET: *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard. París, 1967, pág. 1126.

(11) GOODLAD: *Un nuevo concepto de programa escolar*. Magisterio Español. Madrid, 1969, pág. 265.

1. Una primera etapa de cinco cursos, seis u once años, con predominio del pensamiento sincrético, que podría subdividirse en tres ciclos o sub-etapas, diferenciados en sus objetivos, contenido y metodología.

-- Ciclo A, o primer curso (seis-siete años), con una significación propia. El «currículum» de este ciclo más que hacia tópicos nocionales debe orientarse hacia actividades individuales o en grupos, referidas a las áreas principales de expresión, las que en progresión lineal irán perfeccionándose a lo largo de los ocho cursos.

-- Ciclo B, cursos 2.º y 3.º (siete-nueve años), de carácter globalizador y cuyo símbolo es el lenguaje. Ya puede comenzar de una manera globalizada el aprendizaje nocional.

-- Ciclo C, cursos 4.º y 5.º (nueve a once años), el que coincidiendo con el paso gradual del sincretismo a la sistematización, podría efectuarse, en la programación de actividades y contenidos, el tránsito de la globalización a una inicial diferenciación de los conocimientos, según las áreas esenciales que señala el Proyecto de Ley.

2. Una segunda etapa, de once a catorce años, o ciclo D, cursos 6.º, 7.º y 8.º (once-catorce años), de sistematización, de paso pleno del sincretismo a la objetividad y a los procesos de pensamiento lógico-formal, en el que ya conviene la adquisición diversificada de enseñanzas, la formación del carácter y de la afectividad y el descubrimiento inicial de posibles aptitudes para el estudio o para el trabajo.

El esquema propuesto 1-2-2, para la primera etapa, supondría no tanto una diferenciación en la entidad de los grandes temas (a partir del primer curso) como sobre todo en los objetivos a alcanzar, calidad de actividades para asimilarlos y medios de expresión por el alumno. La programación de actividades, la evaluación del alumno y de la clase e incluso todo el despliegue orgánico de centros podrían referirse a ese ritmo bianual o trianual de los ciclos, lo que daría mayor flexibilidad al sistema, así como la oportunidad de alcanzar durante dos cursos (ciclos B y C) o durante tres cursos (ciclo D) los niveles cíclicos correspondientes. Las auténticas diferencias de nivel po-

drían coincidir con la promoción de ciclo a ciclo (12).

## V. ACTIVIDADES Y METODOS

Ya en el campo metodológico, la programación de la E. G. B. debe comprender:

A) Desde el punto de vista del alumno:

1) Un conjunto de actividades, motivadas según nivel, edad e intereses, que fomenten la creación y libre expresión de la personalidad del alumno, más que la enumeración de una serie repetida o elaborada de preguntas y respuestas contenidas en «numerus clausus» en el libro de texto. Ello exige un tratamiento metodológico en el material didáctico, con un enfoque distinto del comúnmente seguido hasta ahora (13).

2) Precisar la metodología adecuada para cada sector o área de conocimientos, con un tratamiento colectivo o individualizado de las distintas tareas a realizar, y en función siempre del nivel de cada alumno, no del utópico del grupo, aunque se llame homogéneo.

3) Sustitución de los libros de texto, sobre todo en los primeros cursos, por libros de trabajo, según áreas de expresión, en los que al lado de ideas, gráficos, se intercalasen espacios para la labor del alumno. Ese sentido de pertenencia y el trabajo individualizado agrada al niño. Junto a esos libros, una utilización mayor y más consciente de los modernos instrumentos didácticos, que en nombre de la «tercera edad» de la didáctica y de las características de la ciencia hoy se nos exige.

B) Desde el punto de vista del Maestro:

Guías didácticas con orientaciones sobre posibles actividades y recursos a utilizar por cursos o ciclos y por áreas especializadas, obtenidas de la vida diaria del alumno, que vayan de acuerdo con la naturaleza de la materia, técnicas del trabajo y evaluación más adecuadas y material más apropiado.

## VI. ESTRATEGIA DE LA FORMACION DE LOS PROGRAMAS DE E. G. B.

Estimamos del mayor interés, como estrategia a seguir en la planificación de los programas, las siguientes observaciones:

(12) La ley de educación francesa habla de curso preparatorio (seis-siete años), curso elemental con dos años (siete-ocho y ocho-nueve) y curso medio con dos años (nueve-diez y diez a once). En Italia se comprende en el primer ciclo de la escuela elemental a los cursos 1.º y 2.º, y en el segundo ciclo a los cursos 3.º, 4.º y 5.º.

(13) Sobre el alcance de distintas actividades personalizadas. Vid. SPAULDING: "Personalized Education in Southside School". *The Elementary School Journal*. January 1970. Press the University of Chicago, pág. 180.

- Debe darse mayor participación a las autoridades académicas y docentes regionales o de distrito en la elaboración de los programas (14), con «libertad» para estimular diversidad de contenidos dentro de unos niveles uniformes centralizados. Los I. C. E., como máximos organismos de investigación educativa en los distritos, deben cooperar decisivamente en la descentralización de los programas.
- Que la programación de estudios se haga a título de ensayo en centros experimentales o en circunscripciones piloto para que la experimentación pedagógica fundamente cualquier decisión.
- Que la aplicación del nuevo plan de estudios debe hacerse gradualmente, por etapas, para la debida ambientación, a través de los Centros de Colaboración Pedagógica, entre el personal docente, así como para la preparación y elaboración del material adecuado que exige la reforma de la Educación General Básica.
- Revisión periódica de los planes de estudios mediante comisiones mixtas, en el seno de los I. C. E., específicamente encargadas de esta misión.
- Que la programación concreta, a base de experiencias reales, de «situaciones problema», debe reservarse al profesor de cada centro, quien ha de guiarse paralelamente por una programación nacional de áreas y núcleos que aclaren conceptos, actitudes y valores a conseguir en educación general básica. Incluso las actividades específicas apropiadas a la materia y madurez de los alumnos deben sugere-

irse a título muy general, dejando al profesor libertad para la selección oportuna. Más que un plan detallado el profesor necesita unas guías con exposiciones de criterios que le orienten en la selección de tareas, en las actividades y estímulos para sus experiencias docentes.

Con esto trasladamos el problema capital de toda la reforma al maestro. Sólo disponiendo buenos maestros, bien preparados, competentes, estaremos en el verdadero camino para resolver no sólo el problema que esa programación tan flexible plantea, sino las insuficiencias que, por naturaleza, siempre se le presentarán, aun en los más depurados planeamientos del programa a la medida. Y es que, en definitiva, es al maestro a quien hay que enseñar a seleccionar, planear y organizar su propio programa.

El tiene que marcar el ritmo y el tiempo de aprendizaje de cada alumno con sus respectivas variables (15). Si no se le prepara para que sepa hacerlo así, cualquier guía didáctica aunque se diga que es una sugerencia pronto se convertirá en un tópico ya definido. Hay sobradas experiencias de ese riesgo. «Poner en una página de dos dimensiones un proceso tridimensional que incluya la síntesis creadora de los alumnos, la materia y la clase de enseñanza que se intenta, es una tarea que pone a prueba la imaginación. En cuanto hay que trasladar las ideas a las páginas se inicia una especie de «rigor mortis». Los intercambios dinámicos imaginados se vienen abajo, y queda una insulsa lista de tópicos a estudiar» (16).

(14) Sobre la necesidad de esta planificación regional acorde con las características del Plan de Desarrollo. Vid. MEDINA RUBIO, R.: "El principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 105. Madrid, 1969.

(15) MARÍA ANGELES GALINO: "La calidad de la Enseñanza". *Revista Española de Pedagogía*, núm. 108. Octubre-diciembre 1969, pág. 335.

(16) GOODLAD: *Un nuevo concepto de programa escolar*. Magisterio Español. Madrid, 1966, pág. 234.



Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación. Laboratorio para hipoacústicos.

# Lo que pueden hacer los actuales medios de comunicación en la formación estética de los escolares

---

Por JUAN NAVARRO HIGUERA  
Jefe del Departamento de Instrumentos  
Didácticos

---

Pese a su categoría de lugar común, no puede eludirse la manifestación relativa al papel que los modernos medios de comunicación ejercen en el campo de la información, cada día más amplia y accesible a mayor número de personas.

De un modo casi incoercible el hombre de hoy se ve requerido por multitud de estímulos que proceden de esta atmósfera que en torno suyo se ha creado en función de los recursos comunicativos generalizados por la técnica moderna. En la actualidad no es necesario querer estar informado. Sin necesidad de una motivación intencional basta con estar en el torrente social de nuestro tiempo para ser sujeto de infinitos llamamientos exteriores que nos prenden a la red poderosa y universal de la intercomunicación. Ya no es preciso que un acto de voluntad nos lleve a buscar las fuentes de la información; éstas fluyen abundantemente a nuestro alrededor y es necesario muy poco esfuerzo para beber en ellas. La información ya no es un ente pasivo al que debemos excitar para que nos suministre, sino un ser activo que sólo exige para actuar que no cerremos a ella nuestras vías perceptivas.

De aquí que, desde los más diversos ángulos de interés, se acuda reiteradamente al auxilio de estos poderosos medios para influir sobre variados objetivos. ¿Será muy aventurado confiar en que la formación estética de nuestra infancia pueda quedar favorecida por el influjo de unos auxilios con los que no contaron generaciones precedentes?

La experiencia que vamos teniendo nos induce a pensar que la influencia ejercida sobre los niños por los modernos medios de comu-

nicación es efectiva y general, por lo que debemos estar atentos para aprovecharla positivamente.

Para expresar de alguna manera gráfica la presente situación, podríamos decir que los ojos y oídos de nuestros niños están saturados de imágenes ópticas y auditivas. Un cúmulo de estímulos sensoriales se enseñorea del ambiente, y así como antes era necesario un esfuerzo de la voluntad para buscar la noticia, hoy casi es preciso realizarlo para eludir los múltiples y desordenados requerimientos de que es objeto nuestra atención.

Podemos llegar sin necesidad de preámbulos a la conclusión de que tenemos una excelente coyuntura para depurar el sentido estético de las gentes si se aprovecha debidamente la inmensa fuerza de los medios de comunicación con que hoy se cuenta, los cuales pueden actuar de un modo informal si sus contenidos, cualquiera que sea su índole y finalidad, responden a unos cánones axiológicamente estimables; y de un modo expreso si la intención formativa trasciende de su planteamiento y desarrollo. Cómo influye sobre cada individuo ese contexto informativo no es cuestión que ahora nos interese puntualizar; basta con saber que existe la influencia y que ésta puede ser más o menos efectiva según las condiciones intrínsecas del mensaje.

Nunca las circunstancias se presentaron más propicias que en estos momentos para ejercer una amplia acción de cultivo de los valores estéticos, incluso sin la pretensión formalista de hacerlo por vía directa. Bastaría con que cuanto circule por los diversos cauces de la información se cuide escrupulosamente

para que en todo momento vaya impregnado de matices estéticos y con que se organicen algunos espacios expresamente dedicados a polarizar la receptividad del público en función de estos valores, acostumbrándole a gozar de lo bello en las múltiples manifestaciones que puede tener toda obra humana o de la Naturaleza.

#### Lo que pueden reflejar los medios audiovisuales

Es un hecho de aceptación muy amplia, si no unánime, la posibilidad de expresar infinidad de creaciones artísticas a través de los diversos medios comunicativos. Naturalmente, cada uno de los recursos utilizables tienen una especial adaptación para determinadas categorías artísticas. Los medios visuales, por ejemplo, tienen mayor aptitud para cuanto se refiera a las artes plásticas, así como los acústicos se acomodan mejor a la música y a ciertas manifestaciones literarias:

Sabemos que la pintura, la arquitectura, la escultura, la coreografía y otras expresiones subsidiarias tienen un magnífico campo de cultivo en el cine, la TV y la prensa, que pueden hacer, de un modo más o menos sistemático, una ingente labor en la difusión de las calidades depuradas de la obra de arte.

Igualmente, la radio, el disco, la TV y la propia prensa pueden ser vehículos portadores de numerosas creaciones, que, gracias a ellos, pueden acceder al alcance de un público masivo y, en gran medida, dócil y propio a dejarse influir.

Pero no olvidemos la importancia que tiene el que se opere con naturalidad, sin doctrinismos, prescindiendo muchas veces de intenciones didácticas que más pueden entorpecer que ayudar. No es fácil de calibrar el valor que tiene el que un sujeto—millones de sujetos—se vayan impregnando paulatinamente de unas formas que, si bien en principio pueden pasar inadvertidas, acaban por insertarse en los criterios que se han propiciado. Nada mejor aperceptivas que instalan en los individuos los criterios que se han propiciado. Nada mejor para transformar la chabacanería en depurado gusto que la potencial palanca de los modernos medios de comunicación, a condición de que ellos se muestren depurados en sus formas. Y no hace falta buscarlo por la vía académica e intencionalmente formalista, sino que bastará con que los mensajes vayan impregnados de las cualidades adecuadas.

Pero no basta solamente con que los medios de información se pongan de acuerdo con estas fórmulas que imaginamos nos convienen; es preciso también que la masa que recibe sus influencias quede dispuesta para asimilarlas provechosamente. Importa mucho, por tanto, que los beneficiarios de este inmenso flujo de noticias de toda índole estén debidamente dispuestos para la recepción, pues para que el impacto de estos estímulos sea fructífero es necesario que quienes son sus destinatarios puedan sintonizar adecuadamente con ellos. De aquí la importancia que debe concederse a la actitud y capacitación del público como corresponsal de los diferentes medios comunicativos.

La contemplación en cine y TV, la escucha en radio, la lectura en el libro y la prensa deben ser sugerentes y comprensivos para que puedan alcanzar sus convenientes efectos... Por lo que importan, tanto o más que la calidad del mensaje, el que éste sea inteligible para quien lo recibe, lo que debe conseguirse fundamentalmente enseñando—o más bien acostumbrando—a saber ver, escuchar, leer y observar. Esto no es fácil de lograr con carácter masivo y de un modo inmediato, pero se puede conseguir satisfactoriamente conforme va cuajando una habituación atemperada al comercio con estos nuevos recursos.

Problema de relativa importancia es el de aprender el lenguaje convencional que es propio de cada uno de estos medios. No cabe duda de que, como fórmulas de expresión muy caracterizadas, sólo son plenamente válidas cuando existe una perfecta inteligencia con sus específicos términos significativos, que son distintos en cada uno de ellos. Está claro que existen el lenguaje del cine, de la TV, de la radio, del periódico, etc., cada uno de los cuales es poseedor de determinadas formas expresivas, que deben conocerse tanto por parte del que emite el mensaje como de la del que lo recibe.

#### Los medios de comunicación en la escuela

Si los actuales medios informativos en su versión general pueden ser conformadores de diversas estructuras, tanto en su acción difusa e informal como en sus creaciones intencionalmente educativas, no tienen menos valor cuando se utilizan dentro del ámbito escolar.

Bien es verdad que la acción no escolar es tal vez más motivadora, más propicia a recibirse con agrado que la contenida en las

fórmulas docentes. Pero no por ello estas últimas tienen un valor despreciable.

Podemos convenir que nunca ha tenido la escuela unos medios tan eficaces para influir sobre los sujetos en el aspecto artístico como los tiene ahora. La múltiple lluvia de imágenes y el torrente de sonido que nos requiere a cada instante y que se muestran dóciles a su proyección sobre el campo sensorial de las personas susceptibles de ser influidas, constituye una realidad que no es necesario evidenciar.

Tres elementos de probada eficacia y posible adquisición para los centros de enseñanza pueden contribuir a facilitar la familiaridad de los escolares con las obras de arte: los proyectores de vistas fijas, los electrófonos y los magnetófonos. Los primeros son los indicados para la presentación de modelos de artes plásticas, a los que se pueden añadir las expresiones a través de material impreso (postales, revistas y carteles...).

Aunque no podamos entrar en detalles acerca de características y funcionamiento, debemos destacar la trascendencia que los proyectores de imágenes fijas pueden tener para la enseñanza, por cualquiera de sus varios tipos o modelos existentes. Los proyectores de diapositivas ordinarias, los periscópicos, los de materiales opacos..., son auxiliares tan propicios que gracias a ellos las escuelas pueden ver notablemente incrementadas sus posibilidades a este respecto.

El hecho de que en la actualidad sea una actividad corriente—que entra en el campo de las aficiones más extendidas—la obtención personal de diapositivas, amplía la gama de posibilidades al hacer viable la producción de materiales que sean vehículos de la propia expresión de los escolares.

Constituye una positiva ventaja que sean asequibles a las escuelas reproducciones de obras de arte tan sugerentes como las que nos dan las diapositivas. Catedrales, palacios, esculturas, templos clásicos, cuadros famosos, pueden hacerse familiares a los niños en virtud de la proyección—reiterada de acuerdo con las exigencias del proceso didáctico—que les muestra, muchas veces con mayor eficacia que la contemplación directa, las más variadas representaciones. Un verdadero museo puede estar a la disposición del educador para someterlo, en función de un plan que puede organizarse discrecionalmente, a la visualización por parte de sus alumnos.

Y no sólo es válido este medio por la presentación de documentos complejos que ofrez-

can diversos aspectos de la obra de arte en un despliegue analítico de «tomas» que desglosen los puntos más interesantes de las obras, sino por la posibilidad de crear auténticos documentos didácticos en los que la secuencia de las vistas responda a enfoques especialmente planeados para fines educativos. Piénsese el valor que puede tener la mostración de un cuadro famoso cuando ésta, a más de dar una imagen completa del mismo, añade una serie de fotogramas comprensivos de detalles, fragmentos, esquemas de composición, estudios



*Colegio Nacional Amador de los Ríos.—MADRID.*

de técnicas, etc., en los que un profesor experto en esta materia ha ido destacando todos aquellos puntos que deben ser capitales para la comprensión de la obra de arte. Y esto no en exclusiva de niveles superiores, pues también a la escuela puede ser aplicado este recurso.

Si añadimos cuanto puede lograrse del coleccionismo de postales, de recortes de revistas y de carteles, reproducciones todas ellas muy difundidas en la actualidad y con calidades excelentes, podemos ir completando un cuadro con perspectivas bastantes favorables, que es justo destacar.

Finalmente, debe mencionarse la necesidad de introducir en nuestros centros de enseñanza, a partir de la primaria, el estudio del cine como medio de comunicación. La obra iniciada en Barcelona por el Instituto Municipal de Educación, que, afortunadamente, se va extendiendo, exige dimensiones y medios mucho más amplios que los que tiene, porque, dada la enorme presencia de este medio en el mundo de hoy, es preciso que todos estemos preparados para ser interlocutores en ese expresivo y universal lenguaje, unas veces recibiendo el mensaje y otras manifestando el nuestro propio. La formación de Monitores de Cine Escolar que viene realizando la citada institución de la capital catalana es una aportación que debe ser estudiada con interés.

La formación musical tiene unos excelentes apoyos en los modernos ingenios de reproducción de sonido. Ellos permiten poner al alcance de cualquier centro de enseñanza —o del simple aficionado— reproducciones musicales de excelente calidad, que como puede apreciarse a simple vista, van creando una numerosa audiencia de personas que se han familiarizado con la música y que regularmente escuchan composiciones de una amplia gama

de estilos. La difusión del disco, ya lograda con carácter auténticamente masivo; la introducción de la «musicassette»; el establecimiento de las emisiones de formación musical por Radio-escuela; la nueva modalidad de «Hilo musical»... (1) son testimonio de la aportación que pueden brindar a la educación musical los modernos medios de registro de sonido, ya muy extendidos, pero susceptibles de alcanzar un relevante papel en el ámbito del sistema educativo, a poco que se estimule y planifique su aplicación.

(1) En Madrid y Barcelona ya se han establecido estos servicios, que aprovechan los circuitos telefónicos ordinarios para transmitir—por distintas frecuencias—varios programas musicales. Este sistema, que se irá extendiendo paulatinamente a otras ciudades, constituye un recurso de extraordinaria eficacia, que en el futuro podría prestar valiosos servicios a la enseñanza.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BOUSSAGUET, RAYMOND: "Les moyens audio-visuels dans l'information artistique". *Revista Media*, núm. 9, enero 1970, página 15. Publicaciones del Instituto Pedagógico Nacional, 13 rue du Four. París-6.
- DALE, EDGAR: *Métodos de enseñanza audiovisual*. Editorial Reverté. México, 1962. 574 págs. Contiene un capítulo denominado "Las humanidades", en el que se trata con cierto detalle de la aplicación de los audiovisuales a la educación artística. Página 519.
- DIEUZEIDE, H.: *Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement*. Ed. Bourrelier. París, 1961. Tiene capítulos sobre: "Les techniques audio-visuelles et l'enseignement de la musique"; "Les techniques audio-visuelles et l'enseignement artistique".
- NAVARRO, H. J.: "Medios audiovisuales en la enseñanza musical". *Servicio*, núm. 1.100. Diciembre 1969, págs. 12-13.
- ROBERT, MARCEL: "Pour la réalisation cooperative de documents. L'elaboration d'un montage audiovisuel illustrant une technique d'expression libre". En *L'Edicateur*, núm. 3. Diciembre 1968, págs. 58-59. *Revue pédagogique de l'Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne*.
- "La diapositive sonorisée au service des arts plastiques". *Inter-audiovisión*, núm. 52, mayo 1969, pág. 23.
- "L'educazione musicale ed i moderni mezzi di comunicazione sociale: radio, TV, cinema, dischi". *Scuola di Base*, Roma, núm. 6, noviembre-diciembre 1969, págs. 33-37.

---

**Es necesario, sobre todo, renovar profundamente los métodos pedagógicos, hacer una escuela más activa, más viva, más real, más agradable y asegurar la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de cada uno**

**VILLAR PALASI**

# El juego y el juguete

---

Por M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDO  
Jefe del Departamento de Documentos  
y Publicaciones

---

## 1. IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA VIDA DEL NIÑO

El niño desde el comienzo de su vida juega. Este juego en los primeros días se asemeja más al de un ser irracional que al propio del ser humano. Todos los animales juegan, sin reglas, sin acuerdos, sin proponérselo; pero juegan. Su juego es movimiento, y éste es necesario para su desarrollo. Todos han podido ver a un gato jugar con una bola de papel, a un perro con un trozo de madera, con un hueso, y así, también, a otros muchos animales, que, al propio tiempo que realizan un ejercicio necesario para su desarrollo físico, imitan las actividades propias de los seres adultos de su misma especie. El gato que juega con una bola de papel se ejercita para la caza del ratón cuando tenga que proveerse de alimentos al dejar de ser amamantado por su madre.

Es, pues, el juego necesario a los seres del reino animal y asimismo para el hombre. La necesidad del juego por parte del hombre, en las primeras edades, no sólo se basa en el gran valor que para su desarrollo físico tiene la realización de movimientos, sino en que es la base del desarrollo de la inteligencia, pudiendo afirmar que el juego es fundamental en el desarrollo integral del niño (1).

(1) En la II Exposición doctrinaria integral de los conceptos fundamentales para la orientación, organización y realización de Educación Física Sudamericana, que tuvo lugar en Buenos Aires en 1950, se estableció: a) el juego es una actividad bio-psíquica espiritual, esencial para el niño, tanto en la educación espontánea como en la educación sistemática; en cada caso sus características están de acuerdo con las condiciones de los sujetos (períodos de vida) y los objetivos que persigue; b) el juego es función siempre significativa: la actividad es siempre su propio fin, pero es al mismo tiempo una actividad con sentido e intencionada; c) en el juego se reúnen o se diferencian los distintos tipos de juego: el placer funcional que produce el libre ejercicio de la actividad psicomotora, gozando de esa liberación el placer de la ficción (en el niño están unidos el juego y la ficción; más tarde se diferencian), el placer del rendimiento y del éxito, el placer de la creación o de la puesta en marcha de una reacción original, el placer receptivo, cuando se es más espectador que actor; d) el carácter del juego depende esencialmente de la actitud que subjetivamente asume el sujeto, independientemente de los resultados de la acción, que para que se produzca el placer lúcido es necesario que los objetivos no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles; e) la espontaneidad, que

Mediante el juego el niño crea un mundo propio que le hace tomar conciencia de sí mismo. En su mundo casi siempre imita el modo de vivir de quienes le rodean, por sus juegos se puede conocer lo que más le impresiona.

### 1.1. EL JUEGO FACTOR BÁSICO EN LA EDUCACIÓN

Cuando el niño juega no sólo realiza unos movimientos; también observa, compara, juzga, aprende. Todo juego se basa en reglas más o menos explícitas; el conocer y adaptarse a esas reglas, el cumplirlas, le hacen integrarse socialmente con los demás niños, y es el aprendizaje de su vida social futura.

El saber perder y ganar son dos cosas que se aprenden por el juego; si el niño acepta las dos toma conciencia de sí mismo, conoce su capacidad y su poder, adquiere la facultad de reconocer y superar sus dificultades. Para el juego desea ser libre, reclama su libertad y aprende a ejercitarla sin excederse en su uso. Del juego en solitario pasa al juego en grupo, asociado a otros niños; por último, mediante el juego, el niño que no se sabe aún expresar verbalmente, manifiesta su modo de reaccionar ante los fracasos y las frustraciones.

es motivo de placer, en el juego debe ser limitada progresivamente, por medio de normas o reglas aplicadas en la medida que el sujeto sea capaz de aceptar esas limitaciones y de admitirlas más tarde como deber autónomamente cumplido; f) debe guiarse el pasaje del juego al deporte y del juego al trabajo. En lo segundo el niño pasa del mundo imaginativo o subjetivo, al real y objetivo. El niño juega en "su mundo", y trabaja en "el mundo", objetivo, sensorial, lógico y real; g) los juegos deben ser utilizados teniendo en cuenta el orden de aparición de los intereses, la función de los juegos y las condiciones de su aplicación; h) la función de la escuela primaria es crear un ambiente apropiado en el cual el juego pueda contribuir a la formación psicoespiritual del alumno. No es suficiente la práctica del juego; los resultados educativos, que son un producto secundario de la actividad, dependen del modo que se utilicen y se practiquen; i) debe respetarse la naturaleza y carácter del juego, sin desvirtuarlo con falsos y aparentes propósitos educativos. *Boletín del Consejo General de Educación de Entre Ríos, República Argentina, núm. 15, noviembre 1964, pág. 25.*

## 1.2. LOS JUEGOS EN RAZÓN DE LA EDAD

Se puede afirmar que el modo de jugar de un niño da a conocer el grado de desarrollo intelectual y los diferentes problemas que le afectan.

El niño a lo largo de su infancia adopta juegos que responden a las diferentes etapas de su desarrollo; cada juego tiene un significado distinto según la edad del niño, y ha de obtenerse una respuesta afirmativa cuando inquiramos acerca de si los juegos que practica están de acuerdo con su edad.

De la observación de sus juegos preferidos y de su modo de jugar conoceremos si prefiere jugar en solitario, si sólo acepta para su juego un juguete, si no existe juego sino sólo movimiento, etc.

## 1.3. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS

Los juegos se pueden clasificar atendiendo a diversos factores. Una clasificación aceptable es la que los agrupa en:

- motores;
- imaginativos;

- de creación;
- receptivos;
- de relación.

### 1.3.1. JUEGOS MOTORES

Son los que se basan principalmente en movimientos y permiten con su ejercicio la coordinación de éstos, tan necesaria en la primera edad. Los juegos pueden consistir simplemente en tocar objetos, empujarlos, tirarlos, hacer ruidos, producir sonidos. Especialmente son juegos en los que predominan el sentido del oído y el del tacto. En ocasiones responden solamente a la necesidad de liberar una energía, lo que puede llegar a producirse de forma violenta.

### 1.3.2. JUEGOS IMAGINATIVOS

Predomina en ellos la imaginación y la fantasía, los símbolos. Todos los juegos de la primera edad



*Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación.—Stand del Juguete Educativo.*

son en el fondo imaginativos, incluso en los que predomina sustancialmente el movimiento; mediante ellos el niño enriquece su lenguaje e imita inconscientemente al adulto, ampliando su poder de observación.

Lo que el niño inventa en estos juegos es un dato muy valioso para conocer sus problemas, sus carencias afectivas, sus posibilidades físicas y mentales en ocasiones.

### 1.3.3. JUEGOS DE CREACIÓN

Son los juegos de construcción que requieren la inventiva y la imaginación, que pueden ser aplicadas a lo material; requieren además ingenio para lograr resultados positivos. Por lo general, estimulan el ejercicio mental y desarrollan la inteligencia (2).

### 1.3.4. JUEGOS RECEPTIVOS

Mediante esta clase de juegos el sujeto pone en funcionamiento su mente comparando y analizando hasta llegar a deducir normas, a reconocer resultados, a establecer relaciones entre los hechos y su consecuencia, a comprender, en suma, situaciones y saber resolverlas en su caso.

### 1.3.5. JUEGOS DE RELACIÓN

Se basan en la sociabilidad del hombre, despiertan en el niño el deseo, y la necesidad más tarde, de unirse a los demás, de formar grupos, de constituir amistades. Conoce las reglas por las que se rige el juego, las acepta y llega a comprender que son necesarias, hasta el punto de exigirse y exigir su cumplimiento. Presentan mucho interés y son de gran ayuda para la socialización del niño, desarrollando hábitos de compañerismo y lealtad.

## 2. EL JUGUETE

Los juegos pueden serlo por sí solos o precisan el manejo de unos instrumentos denominados juguetes.

En las conclusiones de la Mesa redonda celebrada en Milán, en noviembre de 1966, sobre el tema "El juego y el trabajo en la vida del niño", se define

(2) El juego constructivo, a diferencia del juego funcional o del puramente manipulativo (Van Alstyne), se halla definido por los siguientes criterios: 1) el niño contempla el producto de su actividad; 2) aunque el resultado sea al principio consecuencia simplemente casual de la manipulación, desde entonces se convierte en objetivo de un uso preconcebido del material; 3) el niño considera el resultado accidental o intencionalmente obtenido como un éxito, como algo de que se siente orgulloso. Es decir, la satisfacción de realizar reemplaza en parte, o por lo menos predomina, sobre el placer del funcionamiento o de la manipulación; 4) el niño adquiere interés por los materiales, y su atención se transfiere de la observación de sus propios movimientos a la de los efectos que es capaz de producir en los materiales (C. Bühler), y 5) el niño presenta, al construir, problemas y soluciones de naturaleza técnica, intelectual o emocional similares a los del artista.

A partir del año y medio, si bien no siempre acierta a resolverlos, el niño comprende los temas de construcción. PARTRIDGE, E.; BÜHLER, CH., y otros: *La recreación infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1965, pág. 31.

el juguete como "un instrumento que debe ser construido según una cierta graduación de usos en relación con la edad, el carácter, el temperamento, con las varias formas de juegos y según las leyes de la psicología infantil y las normas de la pedagogía" (Nuova Rivista Pedagogica, año XVI, 5-6, octubre-diciembre 1966, p. 88) (3).

Se ha dicho con frecuencia que los juguetes que más estiman los niños son los que presentan mayor analogía con los objetos que le rodean, los que son utilizados por los adultos, por su afán de imitación y de alcanzar esta situación.

No obstante, no siempre es verdad esta afirmación, ya que, al menos, en la primera edad no sólo no requieren estas características, sino que se rechazan.

El juguete, en todo caso, debe desarrollar al menos uno de estos factores: la observación, la fantasía, el razonamiento, el ejercicio físico, la sociabilidad (4).

(3) Según Henriot: "El juguete es mediador entre la realidad y lo imaginario. Permite al jugador tener contacto con el universo concreto de los objetos, pero al mismo tiempo le sirve de punto de apoyo para la recreación o la reinención de estos universos. Hay a la vez una suficiencia del juguete (que es objeto, posee forma y consistencia) y una insuficiencia del juguete, que no es juguete más que porque él se presta más o menos a jugar con un posible jugador; no posee su fin en él mismo, pero mueve siempre a alguna cosa a otro que no es él." HENRIOT, Jacques: *Le jeu*. Paris P.U.F. 1969. *Initiation philosophique*, 86.

(4) Acerca de la importancia del juego y del juguete para el desarrollo infantil, el Papa Pablo VI dijo a los fabricantes y exportadores de juguetes de diez países europeos, con motivo del XI Congreso del Instituto Europeo del Juguete, celebrado el 7 de mayo de 1969: "No es necesario hablaros de la importancia del juego para el desarrollo psicofísico del niño, como, por otra parte también, para la actividad del adulto, como lo atestigua el éxito creciente encontrado por el deporte, el fútbol, los juegos olímpicos, etc."

"Conocéis también la influencia que el juguete ejerce sobre la psicología del niño, para quien no es indiferente entretenerse con su muñeca o, por el contrario, con las armas.

Esto quiere decir que la Iglesia atribuye importancia tanto al juguete como al instrumento del juego en la formación de los niños: baste en este momento evocar simplemente a San Felipe Neri, a San Juan Bautista de la Salle, a Don Bosco, a Vittorino de Feltré...

También consideramos un deber recordaros que la elección de los juguetes tiene una gran importancia pedagógica: el juguete lujoso crea ciertos hábitos; las armas desarrollan la agresividad hacia los demás; otros incitan a la crueldad hacia los animales, algunos invitan a actitudes peligrosas. Todos conocen la influencia ejercida desde antaño por el juego de dados, por las cartas.

"Por el contrario, se sabe que ciertos juegos desarrollan cualidades de la inteligencia, del corazón, de la acción. Piénsese, por ejemplo, en los que ejercitan la reflexión y la investigación, como el ajedrez; en los juegos mecánicos, que ponen en práctica la actividad intelectual y manual; en los juegos gimnásticos, que desarrollan armoniosamente el cuerpo humano; en los campeonatos deportivos, que exigen esfuerzo y dominio de sí dentro de una disciplina en la que se consiente en provecho del equipo; en fin, en los juegos inocentes y populares que son la herencia de todos y constituye la alegría de los niños y de los padres.

plulares que son la herencia de todos y constituye la alegría de los niños y de los padres.

"Queridos señores, cuidad estos aspectos en vuestras actividades. Estad siempre al servicio de la alegría de los niños y de los padres y el Señor os bendecirá. La jornada mundial "Keep smiling", destinada a proporcionar una sonrisa a los niños necesitados o que sufren, es una iniciativa que atestigua la nobleza de vuestros sen-

En realidad, el valor de un juguete para el niño no puede ser establecido con carácter general; los juguetes se destinan en principio a una gran masa de niños, sin tener en cuenta que cada uno de ellos necesita, además de los juguetes que desee, los que permitan desarrollar factores de inteligencia o modificar actitudes del niño.

El juguete, para serlo, no precisa forzosamente ser fabricado; el niño juega con una piedra, con arena, con tierra, con agua, con trozos de madera, etcétera. Cualquier objeto puede ser instrumento para sus juegos: su imaginación suple con ventaja la fabricación "ad hoc".

No hay juguetes buenos ni juguetes malos en general; sólo se pueden valorar los juguetes en función del niño al que van destinados. De ahí la importancia de la elección de juguetes y del momento en que deben entregarse.

### 2.1. CONDICIONES EXIGIDAS POR LOS JUGUETES

Hay condiciones básicas, tales como:

- el que el juguete sea apropiado para el desarrollo físico y social del niño;
- que no estén contruidos con materiales nocivos;
- que no represente peligro desde el punto de vista físico.



*Colegio Nacional Amador de los Ríos.—MADRID.*

### 2.1.2. EL JUGUETE DE ACUERDO CON LA EDAD

Ha sido establecida por psicólogos y pedagogos una clasificación de juegos y juguetes de acuerdo con la edad cronológica de los niños. Es característica la clasificación de Gesell al estudiar los intereses generales en los gradientes de crecimiento (5).

timientos y que está destinada a encontrar el favor de los pequeños y de todos los que aman la infancia." Guía para padres núm. 8, 1969, págs. 29-30.

(5) **PRIMER AÑO:** Juegos recíprocos de nurseí, como: "¿Dónde está el niño?" Actividad motriz gruesa. Poner y sacar objetos en otros objetos. Juega con los botones de una prenda de vestir.

**Dieciocho meses:** Trepa; mueve los muebles. Juega con juguetes de arrastre, con muñecas, ositos, ollas, pelotas, martillos. Juega con arena: llena y vacía recipientes, le agrada derramarla. Bloques: los lleva de un lado a otro de la habitación, golpea uno contra otro, construye una torre de tres o cuatro bloques.

**Dos años:** Da de comer y cuida a la muñeca, al osito; los pasea en sus cochecitos. Juega con arena y/o agua, llenando y vaciando platos. Empuja un vagón o coche. Juega con carros, destornilladores, batidoras de huevos, objetos pequeños (guijarros, cuentas, frascos). Pinta: usa dactilopintura; juega con arcilla. Bloques: los pone en línea o los usa manualmente para llenar un carro. Le agradan los bloques coloreados o los que encajan unos dentro de otros. Navidad: el árbol es lo más importante. Cierta interés por los regalos.

**Dos años y medio:** Juego doméstico con la muñeca y el osito y juguetes de limpieza. Juega con carros o carretas. Juega con arena y agua: hace tortas y pasteles

con arena o barro. Reuniones para tomar té con tortas de barro y té de agua. Pompas de jabón. Pinta con cierta idea. Dactilopintura. Hace tortas de arcilla. Bloques: construcción vertical y horizontal; da nombre a las estructuras; puede usar bloques grandes, como carbón y madera de construcción.

**Tres años:** Maneja el triciclo; juega con carretones, autobombas o trenes. Columpio; juega en aparatos de gimnasia. Juego doméstico (tanto varones como mujeres) con muñeca, osito y equipo de limpieza. Juega con compañeros imaginarios. Juega a la casa, a la tienda, al tren, con otros niños y un equipo sencillo. Colorea con carbonilla y pinta. Puede dibujar figuras sencillas. Juega con el barro o la arena: hace tortas, pasteles, caminos, túneles. Combina con otros materiales. Bloques: construye estructuras usando bloques de diversas formas y tamaños. Puede combinar bloques y tren. Le agrada más la construcción que el juego con productos terminados. Navidad: interés por Santa Claus, por los regalos que recibe.

**Cuatro años:** Prefiere jugar con otros niños. Juego dramático de la casa, la tienda, el tren, el hospital; incluye trajes y accesorios. Combinación de lo real con lo imaginario. Monta en triciclo; trepa, hace "pruebas". Juega con compañeros imaginarios. Dibuja, pinta, colorea. Admira sus propios productos, sean de arcilla, pintura, papel, bloques. Bloques: hace construcciones detalladas. Las combina con los muebles para sus representaciones dramáticas. Construye en colaboración con otros. Navidad: pide regalos específicos, luego alardea del tamaño y de la cantidad. Decidido interés por Santa Claus.

**Cinco años:** Juego más independiente; le agrada jugar dentro o fuera de la casa, según la estación o el estado del tiempo. Prefiere tener un adulto cerca. Gran parte de su juego se centra alrededor de la casa. Construye una casa con bloques grandes o con muebles y cortinas. Juega a la casa imitando las actividades adultas. Juega con muñecas, usándolas como bebés. El niño

Puede afirmarse que, a grandes rasgos, ha sido la admitida por quienes se han ocupado de estos temas; en la actualidad se replantea el concepto de juguete y las necesidades de ellos según la edad.

corre, trepa, se columpia, brinca, salta, baila. Usa el triciclo, empuja un carro. Ensayo los patines de ruedas, salta a la cuerda, prueba los zancos. Usa la arena para hacer caminos, transportándola en carros. Juego imitativo: casa, tienda, hospital. Pinta, dibuja, colora, recorta, pega y arma rompecabezas. Copia letras y números. Juegos de aparear figuras y formas. Construcciones con bloques, grandes y pequeños. Le agrada reproducir diseños con sus bloques. Navidad: pide regalos específicos. Puede pedir cosas por carta a Santa Claus. Ansioso de contar lo que ha recibido. Sincera creencia en Santa Claus e interés en pormenores sobre su persona y en visitarlo. *Niñas*: Juegan con muñecas, juegan a la casa, se emperifollan. *Varones*: Bloques, herramientas, carros y camiones, juegos de guerra. Juguetes mecánicos.

**SEIS AÑO**: Elabora y amplía los intereses de los cinco años. Juega con barro, arena y agua. Juega a las escondidas; hace pruebas en el trapecio, en la cuerda y en el triciclo. Juega con la pelota: la arroja, la hace saltar. Juegos desordenados, sin restricciones; trepar, natación. Interés por los patines de ruedas y de hielo, de doble apoyo. Carpintería sencilla: martillo, serrucho. Juegos de mesa: cartas, anagramas, dominó y rompecabezas. Pinta, colora, dibuja y modela arcilla. Recorta y pega papeles. Colecciona objetos diversos. Dibuja letras de imprenta para deletrear palabras. Juegos de deletreo oral o de números. Juego imaginativo: imagina que es un caballo, que es un mueble, es un bote, etc. Usa los bloques con imaginación y sentido constructivo. Navidad: puede querer un juguete específico (muñeca o tren) y desilusionarse si no lo recibe; pero también quiere muchos regalos. Se jacta y vanagloria de la cantidad de juguetes que ha recibido. Firme interés y creencia en Santa Claus. *Niñas*: Juego con muñecas, elaborado con accesorios: ropas, equipaje, muebles. Se visten con ropas de adulto. Juega a la escuela, a la casa, a la biblioteca. *Varones*: Juguete de hojalata y cajas sencillas de "mecano". Juegan a la guerra, a los vaqueros, a los policías y ladrones. Excavación de pozo y túneles y actividades sencillas de jardinería. Interés por el transporte: empleo de vagones, trenes, camiones, aviones y botes.

**SIETE AÑOS**: Interés más intenso por ciertas actividades, pocas aventuras nuevas. Tiene "manía" por ciertas actividades, juego con armas de fuego, libros cómicos, colorear. Juego más solitario. Algunos niños juegan con barro; excavaciones; cierto interés por las herramientas de jardinería. Ha descartado, generalmente, el triciclo; algunos manejan bicicletas. Magias y trucos. Rompecabezas de figuras. Colecciona e intercambia tarjetas, tapas de botella, piedras y trozos de los objetos más dispares. El interés por la natación es, a menudo, intenso a esta edad. Juega a la biblioteca, al tren, a la oficina de correos, con complicación de accesorios. Rudimentos de juego de pelota: recoge, batea con pelota blanca. Navidad: gran desilusión si no recibe el juguete que ha solicitado. Escribe una carta a Santa Claus con la lista de juguetes deseados. *Niñas*: Recortan muñecas de papel y sus ropas. El juego con muñecas puede disminuir. Puede "inventar" vestidos para muñecas. Juegan a la casa, lo que incluye vestirse con complicadas ropas de adulto. Juegan a la escuela, con especial énfasis en el papel de maestra. Reyuela y salto a la cuerda, patines de ruedas; juegan con una pelota haciéndola botar. *Varones*: Juegos activos al aire libre: corren, luchan, trepan árboles. Carpintería, especialmente serrucho. Le agrada hacer objetos para regalar en Navidad. Arma "aparatos" con cajas vacías, etc. Hace aviones de papel y los arroja al aire; hace modelos de aviones. Policías y ladrones, "comandos", juego con pistolas, juegan a la guerra. Juegan en chozas que ellos mismos construyen sobre los árboles; fortalezas, cabañas y tiendas. Comienza el interés por la química, la telegrafía y la navegación.

**OCHO AÑOS**: Diversidad de intereses lúdicos. Prefieren la compañía (de adulto o de niño) en el juego. Juegos de todas clases, dentro o fuera de la casa. Diferencian el trabajo del juego. Juegos de mesa: *parchesi*, damas, dominó, cartas. Rompecabezas con figuras y mapas. Desprecia los juegos demasiados sencillos. Puede inventar sus juegos, con sus propias reglas. Juego dramático de representar obras. Arregla y dirige estas obras. Edad de los "aparatos". Quiere tener una gran diversidad de

Recientes disposiciones establecen dos categorías de juguetes: el juguete educativo y el juguete didáctico (6).

Todo juguete es educativo, ya que desarrolla, despierta, crea: aptitud, fantasía, creatividad, sociabi-

cosas y trata de hacer algo con ellas. Colecciona y ordena sus colecciones. Comienza el interés por los juegos de grupo, como el fútbol o el beisbol, con supervisión de algún adulto. Juego colectivo desorganizado; corridas salvajes, persecuciones, luchas. Comienzo de los clubs secretos, generalmente de corta duración. Intereses estacionales: remo y natación en verano; patinaje, deslizamiento y esquí en invierno; bolitas, barriletes y trompos en primavera. Varones y mujeres comienzan a separarse en el juego. Navidad: tiene innumerables ideas de lo que le agrada para Navidad; sus deseos son intensos. Interés por saber cuántos regalos ha recibido. No quiere cosas útiles. Más interés que antes por hacer regalos. *Niñas*: Juego con muñecas y juego de la casa, destacando relaciones adultas más complejas. En el juego de artefacto la niña exige la completa atención de la compañera. Juego con muñecas de papel: colecciona grandes cantidades de muñecas y ropas para muñecas. Recorta y prueba vestidos. Le agrada que los admiren. Sencillo juego dramático con muñecas, con abundante expresión. Le agradan los libros con muchas muñecas diferentes. *Varones*: Comienzan a utilizar herramientas para hacer arreglos en la casa; hacen mezclas con el equipo de química. Usan el telégrafo para comunicarse. Continúa trabajando con modelos de aviones, trenes y botes. Juega a la guerra, a policías y ladrones, a los "comandos". Trenes eléctricos y proyectores cinematográficos.

**NUEVE AÑOS**: Juega y trabaja mucho y tiende a exagerar, hasta el punto de fatigarse. Ocupado con sus propias actividades. Planea lo que han de hacer luego. Las diferencias individuales son más marcadas: algunos leen y escuchan más la radio; otros juegan más al aire libre. Algunos intereses anteriores pueden desaparecer, mientras otros se intensifican. Deslizarse cuesta abajo en un trineo es uno de los deportes favoritos, pero también hay un marcado interés por el beisbol, el patín, la natación y otros deportes. Interés por los clubs organizados, tal como el de exploradores. Los clubs espontáneos tienen vida corta. Demuestran especial interés por la casa del club o por el escondite secreto. Colección de estampillas, minerales, etc. Excursiones, caminatas en los bosques. Dibuja mapas, hace listas de sus colecciones. Escribe cartas "comerciales", en respuesta a avisos radio-telefónicos o a avisos de catálogos. Participa en juegos de mesa más complicados. Algunos tienen animales, y es de suponer que los cuidan. Navidad: hace largas listas de regalos, sin esperar recibirlos todos. Quizá comprenda que el costo de los regalos es muy elevado o que puede no conseguirse. Interés por la cantidad de los regalos; puede clasificarlos por tamaño o por tipo. Interés por decorar el propio árbol de Navidad y por hacer los adornos. Puede hacer sus propias compras de Navidad, adquiriendo regalos para la familia y los amigos. Interesado en saber lo que ellos regalan a los demás y cuánto gastan. *Niñas*: Emplean las muñecas de papel en juegos dramáticos. Se identifican con las muñecas, representando complicados dramas. Les agradan los libros con menos muñecas y mayor cantidad de trajes diferentes. Pueden representar toda la rutina de un día jugando a las muñecas. Pueden mostrar interés por el manejo de títeres. Ponen en práctica habilidades sencillas en costura y cocina. *Varones*: Construcción con equipos de "meccano" y trabajos de taller. Pueden trabajar con estos materiales durante largos períodos, para cumplir un proyecto planificado. Luchas y peloteras. Algunos están interesados en tomar lecciones de boxeo o de gimnasia. Comienza el interés por los bolos y el lanzamiento de herraduras. GESSELL, Arnold; ILLG., F. L., y AMES, L. B.: *El niño de cinco a diez años*. Buenos Aires, Paidós, 4.ª ed., 1963, páginas 321-331.

(6) El Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico ("B. O. E." núm. 233, 29 septiembre 1969), establece en su introducción que los actuales sistemas pedagógicos tienden cada día a dar mayor importancia al valor formativo del juego en la educación de los niños, hasta el extremo de afirmar que es la actividad esencial del niño en sus primeros años.

lidad, lealtad, disciplina, amistad, compañerismo, etcétera, según se ha tratado al hablar del juego.

Reconocer oficialmente el valor educativo del juguete significa que no va a ser su adquisición y su uso indiscriminado.

La elección del juguete, en gran parte, corre a cargo del adulto, y éste, al igual que el niño, se deja llevar por el torrente de publicidad que invade todos los medios informativos en víspera de fechas en las que tradicionalmente, en virtud de ese mismo interés de la publicidad, han sido instauradas con éxito recientemente.

El adulto desea los juguetes más ostentosos y más modernos, y rebasa con frecuencia el límite prudente para la adquisición, teniendo en cuenta sus propias posibilidades económicas. El niño, inducido por la propaganda audiovisual, se inclina por estos juguetes por imitación de los niños que aparecen en imágenes disfrutándolos.

El niño no entiende de precios ni de calidades; es frecuente ver a niños preferir el juguete más barato, el menos llamativo, que guardan y cuidan con cariño, dejando de lado los demás. ¿Por qué esta elección tan distinta a la del adulto? Porque responde a la necesidad de tener algo propio, porque el juguete estimado responde a las necesidades propias de la idiosincrasia del niño.

## 2.2. QUÉ SE DEBE TENER EN CUENTA AL FABRICAR UN JUGUETE

En primer lugar, quien proyecta y crea un juguete ha de tener en cuenta la imaginación del niño. Para ello no debe olvidar que en sus primeros años no son necesarios, y en ocasiones son contraproducentes, los detalles; una muñeca de trapo fabricada en casa o en una fábrica es estimada igualmente; los rasgos deben ser señalados sin tratar de reproducir exactamente una cara. El niño da a los rasgos básicos señalados, nariz, boca, ojos, con su imaginación una personalidad que le hace querer su muñeco más que por lo que es en realidad por lo que ve en él. Habla, razona, discute con el muñeco como si fuera un ser vivo que no le plantea problemas. En su conversación, mejor dicho, en su monólogo, pueden entenderse muchas facetas del carácter del niño, sus conflictos con el medio que le rodea.

Ya no se pueden construir juguetes si no se han proyectado conjuntamente por el artista, el psicólogo y el pedagogo en una labor de equipo que permita adaptar el juguete a las características psicológicas y educacionales del niño que va a disfrutarlo, para estimular su desarrollo y aprovechamiento óptimo.

Colores, tamaño, materia, presentación, etc., están condicionados por el gusto del adulto; no decimos además por el gusto del niño porque éste se deja influir por el de los mayores que los adquieren y de los fabricantes que los construyen. Se olvida con frecuencia que color y forma, así como el modo

de jugar con ellos, deben ser proyectados para un máximo aprovechamiento de las aptitudes y de la educación.

Sirve de ejemplo el contraste que existe entre el tamaño de los juguetes y la estatura del niño. Salvo en determinados juguetes, como triciclos, patines, etcétera, en que se tiene en cuenta—y no siempre—el desarrollo físico del niño, en los demás se compran juguetes grandes cuando la edad aconseja que sean proporcionados. Únicamente en los niños pequeños se puede desatender esta proporcionalidad.

Si un adulto tuviera un juguete de tamaño proporcional a su estatura con relación al niño, se plantearían situaciones increíbles.

El juguete destinado a los niños debe dar a conocer al adulto que lo compra las posibilidades educativas y de desarrollo de condiciones caracterológicas e intelectuales del niño a quien va destinado, de tal modo que, por ejemplo, en el caso de un niño distraído, se aconseja la adquisición, entre otros juguetes, de aquellos que para jugar con ellos se requiere fijar la atención; por ejemplo, un Puzzle, construcciones con modelos a seguir minuciosamente, etcétera, etc.

En la moda que implanta el creador y fabricante de juguetes debe tenerse en cuenta la opinión del psicólogo, y entre las variadas clases y modelos de juguetes existen siempre los que se deben recomendar a cada una de las circunstancias de carácter, de capacidad, de afición, de los niños a quienes va destinado.

Parecerá exagerado, pero sería aconsejable que se "recetara" por el psicólogo, y en su caso por el educador especializado, el juguete que puede afectar en sentido positivo la conducta, el rendimiento, la afectividad, la creatividad de aquel a quien va destinado.

Es de gran interés para el mejor desarrollo y aplicación de las disposiciones legales sobre el juguete educativo la creación de una serie de premios importantes para destacar los juguetes más adecuados para el niño, que va a vivir en una época de asombrosas aplicaciones de los conocimientos humanos y ha de prepararse para crearlos o para utilizarlos, según sus capacidades, así como la invención de juegos que puedan ser fácilmente adoptados por la infancia.

El juguete que responda a estas necesidades en cualquiera de sus aspectos llevará la alegría y la ilusión al corazón infantil y la seguridad al adulto de proporcionarle un placer, al tiempo que una posibilidad de un equilibrado desarrollo físico o mental, o ambos a la vez.

Es importante la creación de espacios, en las revistas más o menos especializadas, dedicados al comentario y crítica de los juguetes que aparecen en el mercado a cargo de expertos en la materia, con el fin de orientar a padres y maestros y a quien los concibe y realiza, para mayor gozo y utilidad por parte del niño.

# Los alimentos

---

Por MARIO GÓMEZ MORIANA  
Director Escolar del Colegio Nacional Mixto de San  
José de La Rinconada (Sevilla)

---

Las Unidades Didácticas pretenden colocar al niño frente a la doble versión de la vida: naturaleza y sociedad, a fin de que pueda captar toda su riqueza.

Como primer paso de toda Unidad Didáctica, independientemente de su carácter dominante entre lo social y lo natural, estará el acopio por los niños, guiados por el Maestro, de todo tipo de material aprovechable, ya sea en la propia realidad, ya de tipo representativo: fotografías, dibujos, textos, etcétera. Dentro de la realización se debe contar con la manipulación y desarrollo de experiencias de todo orden sobre ese mismo material. Observación de los hechos y cosas que nos van presentando esas experiencias. Comparaciones y relaciones, procediendo siempre de la menor a la mayor complicación. Análisis y descomposición de partes y elementos en relación con el conjunto. Síntesis y recomposición. Actividades expresivas de todo orden: exposiciones orales, lecturas, resúmenes escritos, dibujos, etc... Ejercicios de control o comprobación.

Una vez sentadas estas premisas, pasamos al desarrollo de una unidad didáctica de Primer Curso: "Los Alimentos".

Dicha unidad la dividiremos en varias unidades de trabajo.

La primera unidad de trabajo podría ser: la necesidad de los alimentos. Para su desarrollo tendríamos en cuenta los siguientes aspectos:

### OBJETIVOS:

- a) Comprender la necesidad de los alimentos para vivir.
- b) Desarrollar la actitud favorable a la alimentación.

### CONOCIMIENTOS BÁSICOS:

- a) Todos necesitamos comer.
- b) La falta de alimentos produce enfermedades.

### ACTIVIDADES:

- a) Recortar fotografías de alimentos.
- b) Conversación sobre los alimentos que se toman en las distintas comidas.
- c) Decir colores, forma, tamaño y sabor de algunos alimentos.

### MATERIAL DIDÁCTICO

Común a las distintas unidades de trabajo: fotografías de alimentos, láminas en las que se aprecien los distintos tipos de alimentos, dibujos hechos por los niños, fotografías con escenas de comedor, algunos alimentos al natural.

Esta primera unidad de trabajo podría desarrollarse en los dos primeros días de la semana.

Ante todo ha de procurarse la *motivación*, poner al niño en las condiciones más favorables, para que asimile lo mejor posible los contenidos que vamos a impartirle. El Maestro leerá en voz alta un trozo previamente escogido sobre la necesidad de alimentarnos, mientras los niños escuchan en silencio.

### VOCABULARIO:

Explicación de las palabras: vivir, crecer, conservar, alimentación, enfermedades, morir...

### OBSERVACIÓN:

Que los niños vean las fotografías y toquen los alimentos que les presentamos.

A continuación que contesten a las siguientes preguntas:

- Para poder vivir tenemos que...
- Si no nos alimentamos nos ponemos...

Una vez superada esta fase viene el desarrollo propiamente dicho:

### EXPLICACIÓN:

Destacar que nuestro organismo trabaja constantemente, el crecimiento, el trabajo, desgastan nuestras fuerzas, y si no las reponemos moriremos. Indicar que para crecer, conservar sano nuestro cuerpo y recuperar las fuerzas perdidas tenemos necesidad de alimentarnos. Destacar que nos alimentamos comiendo y bebiendo. Indicar que la comida y la bebida son los alimentos.

### EJERCICIOS:

*Haz.*—Dibujar los alimentos presentados. Hablar con los compañeros de los alimentos que se toman en el desayuno, almuerzo, merienda y cena; después el Maestro deberá aclarar cuáles son los alimentos más apropiados para cada una de estas comidas. Reunir con los compañeros fotografías, dibujos y recortes de los alimentos que tomamos y pegarlos en una cartulina o pliego de papel.

*Escribe.*—“Debemos tomar muchos y variados alimentos.”

### FIJACIÓN Y CONTROL DE CONOCIMIENTOS:

*Aprende.*—¿Para qué sirven los alimentos? ¿De dónde sacamos los alimentos?

*Control.*—¿Qué son los alimentos? ¿Para qué tomamos los alimentos? ¿Qué alimentos comemos? ¿Qué alimentos bebemos? ¿Qué alimentos debemos tomar en el desayuno, en el almuerzo, en la merienda, en la cena?

*Ejercicio complementario.*—Comentario del siguiente texto: “Nos alimentamos para poder vivir.”

La segunda unidad de trabajo, que podríamos desarrollar el miércoles y jueves, comprendería los siguientes aspectos:

### OBJETIVOS:

- a) Habituarse a los niños a distinguir unos alimentos de otros.
- b) Desarrollar la actitud favorable a comer todos los alimentos.

### CONOCIMIENTOS BÁSICOS:

- a) Distinguir las legumbres, carnes y frutas.
- b) Distinguir los alimentos sólidos de los líquidos.
- c) El agua, el vino y la leche.

### ACTIVIDADES:

- a) Decir el nombre de los alimentos que observen en las fotografías o que les presentemos al natural.
- b) Dibujar una patata, un pollo y una manzana.
- c) Decir el nombre de todos los alimentos que conozcan.
- d) Decir el nombre de algunas bebidas.

Para conseguir la *motivación* mostraremos a los niños diversas clases de alimentos, bien al natural, bien en dibujos o fotografías, y les invitaremos a



*Agrupación Escolar “José Luis Arrese”.—MALAGA.*

que los *observen* bien, pidiéndoles después que distinguan las comidas: carne, huevos, pescado, de origen animal; pan, frutas y verduras, que proceden de las plantas; y las bebidas: leche de origen animal; cerveza, vino, café, que proceden de las plantas.

#### CONTESTA:

- Los principales alimentos que nos dan los animales son...
- Son alimentos vegetales o que proceden de las plantas...

#### EXPLICACIÓN:

Ante todo les citaremos muchas clases de alimentos; que los niños nos digan otros muchos. Escribiremos sus nombres en el encerado, y preguntaremos: ¿De dónde sacamos los alimentos? Destacaremos que hay alimentos de origen animal, y otros de origen vegetal o sacados de las plantas. Clasificaremos en estos dos grupos todos los alimentos citados anteriormente. Indicaremos que hay comidas—embutidos, conservas—y bebidas—vino, licores, té, café—de las cuales no debemos abusar por ser perjudiciales tomadas en gran cantidad. Aclaremos que no todos los alimentos tienen la misma finalidad: unos sirven para crecer y reparar las fuerzas perdidas—carne, huevos, pescado, queso, leche, agua—y otros nos dan fuerza y calor—pan, azúcar, frutas, mantequilla, aceite.

#### EJERCICIOS:

*Haz.*—Dibujar un alimento sólido y otro líquido. En el mural hecho en días anteriores, indicar el origen y el fin de cada uno de los alimentos, cuyos dibujos o fotografías se han ido pegando.

*Escribe.*—“La leche es el alimento más completo”.

#### FIJACIÓN Y CONTROL DE CONOCIMIENTOS:

*Aprende.*—De dónde sacamos los alimentos. De qué alimentos no debemos abusar.

*Control.*—¿Qué alimentos de origen animal conoces? ¿Qué alimentos son de origen vegetal? ¿Qué alimentos tomamos para crecer y recuperar las fuerzas? ¿Qué alimentos nos dan fuerza y calor?

#### EJERCICIO COMPLEMENTARIO:

Escribir palabras relacionadas con los alimentos: tienda, comedor, cocina, cuchara, tenedor, cuchillo, servilleta...

En la tercera unidad de trabajo, que desarrollaríamos el viernes, consideraríamos los siguientes aspectos:

#### OBJETIVOS:

- a) Desarrollar hábitos de comportamiento en la mesa.
- b) Corrección de actitudes inadecuadas.

#### CONOCIMIENTOS BÁSICOS:

- a) La comida como situación de convivencia en la familia.
- b) Ritmo, modo y postura en la comida.
- c) El reposo después de comer.

#### ACTIVIDADES:

- a) Conversación con los niños de cómo se debe comer.
- b) Dibujar una mesa con platos y cubiertos.
- c) Decir todos los objetos que necesitamos usar durante la comida.

Para conseguir la *motivación* les mostraremos dibujos o fotografías de un comedor y de una familia reunida alrededor de una mesa.

#### EXPLICACIÓN:

Les iremos haciendo observaciones a fin de que los niños comprendan, cómo a pesar de que el padre marcha al trabajo, la madre se dedica a sus quehaceres—limpieza de la casa, arreglo de los vestidos, la cocina, etc.—y los niños marchan a la escuela, al llegar la hora de la comida todos se reúnen alrededor de la mesa, y es ésta la ocasión del mayor contacto entre todos. Cómo cada uno ocupa su sitio, la madre reparte los alimentos y procura que los niños coman de todo y mucho, y cómo disgusta a los padres que los niños coman poco o pidan otras cosas que las puestas en la mesa.

Recordaremos a los niños cómo el Señor aprovechó el momento de una comida para instituir el mejor de los Sacramentos: LA EUCARISTIA. El respeto y compostura que debemos guardar durante la comida y hacia los alimentos, considerando que el pan por las palabras que el sacerdote pronuncia en la Santa Misa se transforma en el Cuerpo de Cristo y el vino en su Sangre.

Lo feo que está que los niños se levanten antes de terminar de comer o estén leyendo tebeos o peleando con sus hermanos. Les iremos mostrando cómo debe cogerse cada uno de los cubiertos y el manejo de la servilleta. Y cómo es necesario para bien de nuestra salud lavarnos las manos antes de comer, y la boca y las manos después de cada comida.

#### EJERCICIOS:

*Haz.*—Dibujar una cuchara, un tenedor y un vaso. En el mural hecho en días anteriores, pegar también recortados en cartón cada uno de dichos instrumentos, así como un plato.

*Escribe.*—“Comeré despacio y masticando bien”.  
FIJACIÓN Y CONTROL DE CONOCIMIENTOS:

*Aprende.*—Cómo debemos estar sentados. Cómo hemos de coger cada uno de los cubiertos y la servilleta.

*Control.*—¿Qué hemos de hacer antes de comer? ¿Y después? ¿Cómo debemos estar sentados en la mesa? ¿Cómo debemos coger la cuchara? ¿Y el tenedor? ¿Con qué mano hemos de coger el pan? ¿Debemos coger un trozo grande de pan o pequeño? ¿Dónde colocaremos la servilleta? ¿Cómo debemos comer, despacio y masticando bien o procurando terminar cuanto antes?

#### EJERCICIO COMPLEMENTARIO:

Visita colectiva al Comedor Escolar, si lo hay, y ver cómo comen los niños en él.

El sábado podría hacerse un resumen general de todas las unidades de trabajo que hemos ido desarrollando a lo largo de los días anteriores, y para terminar, hacerles las siguientes pruebas objetivas, como evaluación:

- 1.<sup>a</sup> ¿Podríamos vivir sin comer?
- 2.<sup>a</sup> Di las dos clases de pescado que más te gustan.
- 3.<sup>a</sup> Di las dos clases de fruta que prefieres.
- 4.<sup>a</sup> Di tres alimentos de origen animal.
- 5.<sup>a</sup> Di otros tres cuyo origen está en las plantas.
- 6.<sup>a</sup> Las palabras de la familia de pan son...
- 7.<sup>a</sup> Lo contrario de salado es...
- 8.<sup>a</sup> Las partes de un huevo son...
- 9.<sup>a</sup> Di dos cosas que se deben hacer después de comer.
- 10.<sup>a</sup> Para comer una sopa, ¿qué cubierto hemos de utilizar?

\* \* \*



Escuela Nacional de Párvulos mixta de Talavera (Cáceres)

No es necesario decir que de cada unidad de trabajo podemos ir sacando los ejercicios y las explicaciones correspondientes al resto de las materias, que hemos de desarrollar en el día.

La *Lectura* podría hacerse sobre una frase relacionada con los alimentos.

La *Escritura*, incluyendo el dictado y la redacción, haciéndoles escribir frases como las propuestas anteriormente o completando frases en las que falte una palabra.

El *Cálculo* podría hacerse de una forma intuitiva, utilizando frutas del tiempo y los mismos cubiertos.

Para la *Expresión Artística*, aparte de esos dibujos y el mural donde se irían pegando recortes y fotografías, podríamos hacer que los niños modelasen con barro o plastilina algunas frutas, platos, cubiertos...

Para la *Formación Religiosa*, aparte de lo ya comentado sobre la Eucaristía, explicarles cómo en la oración fundamental, “El Padrenuestro”, pedimos que nos dé el pan a todos, por ser el principal alimento.

En cuanto a la *Formación Cívico-Social*, además de la enseñanza del comportamiento en las comidas, es interesante hablarles de cómo el Estado Español actual tiene entre sus fines principales el de que no haya una familia sin pan y sin lumbre.

FICHA DE CONTROL Y RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS NACIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Esta ficha habrá de ser cuidadosamente cumplimentada por todos los maestros y directores, remitiéndola, en el plazo de ocho días, al inspector de la Zona.

Provincia ..... Apellidos .....  
 Municipio ..... Nombre .....  
 Escuela ..... Domicilio .....  
 Localidad ..... Sección o curso que desempeña .....

Situación administrativa ... ..	Propiedad definitiva ... ..	
	Propiedad provisional ... ..	
	Interino ... ..	

(Señale con una X lo que corresponda)



Plan de Estudios de Magisterio ..... Año de terminación .....  
 Fecha de ingreso en el Cuerpo ..... Años de servicios .....  
 Fecha de nacimiento ..... de ..... de ..... Edad .....

ESTUDIOS Y TÍTULOS QUE POSEE

A) Facultades y Escuelas Superiores.

Facultad	Nivel de Estudios	Especialidad	Fecha terminación
Filosofía y Letras...			
Ciencias .....			
C. C. Polít. y Econ.			
Derecho .....			
Medicina .....			
Farmacia .....			
Veterinaria .....			
E. Técnicas Sup. ...			

● En "Nivel de Estudios" señalar si se posee el título de doctor, licenciado o número de cursos completos aprobados.

B) *Escuelas o Centros Universitarios de Especialización.*

<i>Centro</i>	<i>Nivel de Estudios</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Fecha terminación</i>
Esc. Psicología .....			
Esc. Estadística ....			
Esc. Sociología .....			

C) *Escuelas Técnicas de Grado medio y análogos.*

<i>Centro</i>	<i>Nivel de Estudios</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Fecha terminación</i>
Perito o Ing. Téc. ...			
Escuela Comercio...			
Ayud. Téc. Sanita- rio .....			
Asistente Social ...			
Graduado Social ...			

D) *Escuelas Especiales y Profesionales.*

	<i>Nivel de Estudios</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Fecha terminación</i>
Bellas Artes .....			
Conserv. Música ...			
Artes y Oficios .....			
Form Profesional ...			
E. Central Idiomas.			
E. Educ. Física ...			
Escuela Hogar .....			

F) *Estudios de Enseñanza Media* (bachillerato y análogos)

(Señalar con X lo que proceda)

	X	<i>Modalidad: letras, laboral, etc.</i>
Bachiller siete años y Examen de Estado .....		
Prueba de Madurez del Curso Pre-universitario .....		
Bachiller Superior .....		
Bachiller Elemental .....		
Otros Estudios análogos .....		

- En "Modalidad" se indicará si el Preuniversitario o Bachillerato es de Ciencias, Letras, Laboral (Administrativo, Industrial), etc.

F) *Cursos, diplomas o certificados de especialización docente.*

<i>Título</i>	<i>Duración, en horas</i>	<i>Centro que lo organizó</i>
Iniciación Profesional .....		
Pedag. Terapéutica .....		
<i>Curso para 7.º y 8.º</i> .....		
Parvulos .....		

G) *Otros títulos o estudios poseídos.*

3) Idiomas modernos:

<i>Idioma</i>	<i>Traduce</i>	<i>Habla</i>	<i>Escribe</i>	<i>Centro donde lo aprendió</i>

1) *Estudios eclesiásticos:*

.....  
.....  
.....  
.....

2) *Otros estudios:*

.....  
.....  
.....  
.....

H) *Habilidades y aficiones que pueden beneficiar las actividades docentes en el período de seis a catorce años.*

.....  
.....  
.....  
.....

1) *Observaciones.*

.....  
.....  
.....  
.....

Sr. ....

Inspector de Enseñanza Primaria de la Zona .....

INSPECCION PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA .....

# ¿Por qué se aburren muchos escolares?

---

Por JOSE L. MUÑOZ LECHON  
Inspector de Enseñanza Primaria - Orense

---

En la práctica de nuestras visitas a las escuelas vemos repetirse constantemente la falta de interés de gran número de escolares por la escuela y las actividades que allí realiza. Se aburren dentro y fuera del aula. En los casos más frecuentes se muestra en la desgana y apatía por todas o la mayor parte de sus actividades escolares, incluidos los juegos y recreos, y en casos más graves se refleja en el absentismo escolar. En este último, no nos estamos refiriendo sólo a la falta a clase provocada exclusivamente por el niño, lo que en lenguaje estudiantil se denomina "hacer novillos", sino también a otra mucho más frecuente y grave: el niño que solicita de su familia que le encomiende algún trabajo o encargo para realizar en su propia casa o en el campo (medios rurales) con el único propósito de liberarse de la escuela. En fin, los que siempre están buscando algún pretexto para llegar tarde a clase. Los que durante el tiempo de la jornada escolar, aprovechando cualquier circunstancia, sólo piensan en hacer planes para "cuando salgan", etcétera, etc.

¿Qué ocurre, pues? ¿Nuestras escuelas no les ofrecen el más leve interés a un gran número de niños?

Por nuestra experiencia, creemos estar en condiciones de afirmar que el desinterés del niño por la escuela es más frecuente en pueblos y aldeas, en escuelas unitarias y mixtas, de las que aún quedan muchísimas, que en las ciudades y escuelas graduadas o colegios nacionales. No nos cabe la menor duda de que gran parte de esta diferencia puede ser debida al medio familiar y social, tan distinto entre una ciudad o población grande y el de una aldea; en la diferencia del nivel cultural y social, y en la diferencia de aspiraciones de las familias.

Pero vamos a centrar el problema en lo que ocurre en muchas de nuestras escuelas unitarias y mixtas, y ello desde un doble punto de vista: por una parte, el empleo de los recreos escolares, y por otra, la práctica de la autoestimulación. No entraremos en el desarrollo minucioso de cada una de las técnicas que enunciemos porque consideramos la experiencia de los maestros y sus conocimientos pedagógicos, con un poco que reflexionen sobre las mismas es suficiente. Nuestro propósito no es más que una llamada de atención.

## LOS RECREOS DE ESTOS ESCOLARES

¿Cómo emplean el recreo muchos de estos escolares? Con demasiada frecuencia les vemos apoyados contra una pared tomando el sol o agrupados en una esquina defendiéndose del frío y con enorme aspecto de aburrimiento. Esto ocurre casi siempre donde no hay una plaza o campo próximo a la escuela en que puedan jugar al fútbol. Es el único juego que conoce un gran número de escolares. Si no conocen otros juegos recreativos para utilizar en el recreo, es deber nuestro enseñárselos.

En otros casos los niños no juegan porque les falta estímulo para jugar. Entonces habrá que proporcionarles esos estímulos. No basta con mandarles al recreo y decirles que jueguen. Si el niño que no juega, dicen, está enfermo y vemos a estos niños físicamente sanos, habrá que pensar que están enfermos de aburrimiento.

En las escuelas graduadas y colegios nacionales el mayor número de escolares les permite agruparse con gran flexibilidad: siempre hay líderes que mo-

vilizan a un grupo, siempre hay niños que saben muchos juegos. En las unitarias y mixtas los niños son siempre los mismos y están siempre en el mismo contacto dentro y fuera de la escuela. Son los que más necesidades tienen. Los que más precisan del maestro.

Hemos preguntado a muchos niños por los juegos que practican en las horas de recreo, y nos entristece profundamente cuando contestan diciendo que ninguno. ¿Nos extrañamos, pues, que el niño se aburra en el recreo? El recreo es tiempo escolar, con actividades escolares específicas de recreo que deben ser dirigidas por el maestro. Cuando esto no ocurre el resultado es un atroz aburrimiento o un derroche absurdo de energías. Hemos visto muchos niños entrar en clase tras el recreo sudorosos, sofocados, con un pulso incapaz de sostener el lápiz. Han estado veinte minutos corriendo tras el balón sin tasa ni medida.

A unos y a otros les falta la presencia del maestro para dirigirles en los sentidos que hemos apuntado. Durante el recreo, si los niños salen del aula, con ellos debe salir el maestro. Si los niños están en el patio o lugar de recreo, con ellos debe estar también el maestro dirigiendo sus actividades con el mismo

entusiasmo que las de dentro del aula, pues son igualmente importantes.

Nunca se podrá alegar como motivo de excusa que se carece de campo de juego adecuado. Creemos que hay juegos para todos los campos y lugares.

#### EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ESCOLAR

¿Y el desinterés de muchos escolares dentro del aula? Es un hecho que si las tareas escolares no le interesan en la medida deseable, es deber nuestro hacérselas interesantes. ¿Cómo? ¿Cómo despertar el interés del niño por las actividades de aprendizaje y ejercicios escolares?

Se ha hablado y escrito mucho acerca de los medios de hacer la enseñanza interesante. De todos, vamos a fijarnos solamente en uno, y lo haremos, siguiendo nuestro propósito enunciado al principio de no exponer una técnica minuciosamente, sino sólo atraer la atención hacia él.

Es universalmente admitido que a todos nos estimula y aumenta nuestro interés el conocimiento de los propios progresos en la actividad de que se



Escuela Nacional "Padre Jofré", del Patronato Municipal de Valencia.

trate. Que el niño conozca los progresos de su aprendizaje escolar es sin duda alguna el mejor medio de que se interese por aprender.

Para conseguir esto se requiere:

- a) Que existan tales progresos.
- b) Que se le haga consciente y sabedor de los mismos.

Respecto a lo primero, no nos cabe la menor duda de que existen en mayor o menor grado en todas las escuelas. Veamos ahora el segundo aspecto. ¿Cómo hacer ver al niño estos progresos?

Nos parece elemental que todo trabajo y ejercicio escolar debe tener su oportuna corrección, y nos alarma la frecuencia con que vemos que no se practica. En los cuadernos de los escolares vemos irse acumulando día tras día los mismos errores por falta de corrección.

Tras la corrección encontramos lo siguiente:

a) Ejercicios sin calificar. No hay nada que objetar desde nuestro punto de vista si de cuando en cuando el maestro hace ver al niño su progreso comparando unos ejercicios con otros anteriores.

b) Algunos maestros emplean en la calificación los términos Bien, Regular y Mal. Tiene muy poca flexibilidad, y si no se emplea lo apuntado en el apartado anterior, degenera en una mera rutina. Por otra parte, vemos en cuadernos ejercicios calificados por el mismo maestro con el mismo término y con una diferencia grande de calidad. Lo mismo ocurre entre cuadernos pertenecientes a distintos niños. El escolar pronto termina por no prestar atención ni conceder importancia a estas calificaciones, porque él también aprecia estas diferencias de calidad existentes entre distintos ejercicios de otros niños calificados con el mismo término.

c) En otras escuelas, buscando una mayor flexibilidad, se emplea el sistema de puntuación. Ciertamente es más flexible. También suele ser medio eficaz de estímulo, pues suele emplearse en función de la emulación competitiva. Casi todos se esfuerzan por obtener mejor puntuación, por superar a su

compañero. Pero la emulación competitiva tiene muchos peligros:

a) Deforma la conducta del niño, que termina siempre considerando a su compañero como un rival. Se alegra de los fracasos ajenos.

b) Puede llegar a desalentar por completo a aquellos otros niños que, tras un pequeño período de pugna, se dan cuenta de que jamás podrán llegar a igualar o superar a determinado compañero.

c) Invierte los fines de la escuela. El niño sólo trabaja por superar a otros, en lugar de luchar por superarse a sí mismo.

No tenemos, en cambio, nada que oponer a estos sistemas de calificación de ejercicios cuando están inteligentemente orientados por el maestro a conseguir la AUTOEMULACION, es decir, a que el niño vea en sus mejores puntuaciones sus propios progresos, que cada día lo va haciendo mejor: auto-estimulación.

Creemos igualmente que la emulación competitiva debe establecerse entre equipos previamente formados en la clase. Dentro del equipo de tres, cuatro, cinco, etc., escolares que lo formen colaboran para un trabajo determinado y la emulación ya no es individualista, sino de equipo. Es sin duda el sistema más similar a lo que es la vida social organizada. La escuela, sin olvidarse que ella en sí misma es un equipo en total, una comunidad; sin olvidar el trabajo individual que debe hacer cada escolar, debe organizar alguna actividad para que el niño trabaje en equipo y exista competencia en este plano.

De los aspectos hasta aquí apuntados, es cada maestro el que debe elegir el que considere, más idóneo, sin olvidar experimentar en todos.

Por otra parte, no hay que olvidar que sólo son medios, entre otros muchos, de que disponemos para hacerle la escuela y actividades escolares interesantes. Es un rotundo fracaso de esta institución ver a tantos niños aburridos en sus aulas y patios de recreo.

---

**La educación ha dejado de ser un privilegio de una minoría selecta y de estar limitada a una edad; tiende a coincidir a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo.**

**RENE MAHEU**

# Necesidad de una educación para el ocio

---

Por M.<sup>a</sup> FERNANDA MAYORGA SANCHON  
Licenciada en Pedagogía

---

## INTRODUCCIÓN

La moderna organización del trabajo permite al trabajador disponer de un tiempo libre cada vez mayor. El binomio trabajo-tiempo libre se combina en la vida del trabajador actual. Pero éste necesita emplear ese tiempo en actividades que le satisfagan y enriquezcan su personalidad. En general, el trabajador no está preparado para dichas actividades, que por la función que desempeñan las denominamos actividades de ocio. Es necesario prepararlo, y esta preparación es, sobre todo, cuestión de educación.

Trabajo y ocio habrán de ser los dos polos entre los que transcurra la vida del trabajador. De su equilibrio dependerá el goce de la vida. Gracias al ocio el hombre puede desarrollar las facultades que su trabajo cotidiano le impide.

### 1. SENTIDO DEL OCIO EN EL MUNDO GRIEGO

Los griegos entendieron y practicaron la vida como ocio, ya que éste era la ocupación fundamental y no mera dedicación en los ratos libres. Esto era posible por la existencia de la esclavitud. Unos hombres, dimitidos de su condición de tales, tomaban sobre sí todo el trabajo, para que unos pocos pudieran dedicarse al ocio y a la contemplación.

Entonces, ¿qué era el ocio para los griegos? Según Zulueta, "era el florecimiento de la vida que corresponde al hombre libre, el ejercicio del cuerpo y del espíritu para tener un alma hermosa en un pecho fuerte, el cultivo del deporte, la filosofía, las bellas artes sin provecho natural alguno. El ocio es el padre de la cultura" (1).

<sup>1</sup> Citado por DUMAZEDIER: *Hacia una civilización del ocio*. Ed. Estela, Barcelona, pág. 9.

Asimismo, Pieper ve en el ocio antiguo el fundamento de la cultura occidental. Pues la etimología nos orienta en el mismo sentido; ocio se dice en griego *rxoly*; en latín, *scola*. En castellano, el nombre con el que denominamos los lugares en que se lleva a cabo la educación significa ocio. Escuela no quiere decir escuela, sino ocio (2).

Nunca la palabra "ocio" ha vuelto a cobrar un sentido tan inequívocamente positivo como el que poseyó entonces. Para los griegos el "otium", el ocio, dice Ortega y Gasset, "no es la negación del hacer, sino en ocuparse en ser lo humano del hombre, que ellos entendieron como modo, organización, trato social, ciencias, artes. Al resto de las ocupaciones destinadas a satisfacer las necesidades elementales las llamaban *nec-otium*" (3).

### 2. EL TRABAJO, EL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL

Hasta la revolución industrial, la vida del hombre era una mezcla de trabajo y no trabajo combinados de un modo más o menos armonioso. A partir de este momento el hombre ingresa en una organización laboral y la vida humana se polariza en el trabajo. N. Anderson indica que es la fábrica quien rompe la unidad anterior porque separó:

- 1.º El lugar del trabajo del hogar.
- 2.º El trabajador de sus herramientas.
- 3.º La personalidad del trabajador del trabajo.

<sup>2</sup> PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Ed. Rialp, S. A., Madrid, 1962, pág. 10.

<sup>3</sup> ORTEGA Y GASSET, J.: *Meditación de la técnica*. Espasa Calpe, S. A., pág. 48.

El autor refleja que las dos primeras separaciones ya están consumadas; la última se está produciendo. Merced a esto el individuo dejará de proyectarse de un modo directo sobre su trabajo (4).

La transformación del trabajo, merced a la técnica, trae consigo la liberación de tiempo libre. Tiempo libre que ha de ser dedicado al ocio. Por ello, Dumazedier considera al ocio como fruto de la civilización técnica cuando dice: "La civilización técnica, al aumentar su capacidad productora, primero redujo, y luego ha ido aumentando lentamente, la duración del tiempo libre, aunque incrementando al propio tiempo la productividad de la jornada de trabajo. Por consiguiente, es verosímil que el descubrimiento de nuevas fuentes de energía, el progreso de la organización industrial y la extensión de la automación provocarán un incremento del espacio de tiempo dedicado al ocio, y en este sentido es justo afirmar que el ocio es una continua producción del progreso técnico" (5).

Ahora bien, aunque la idea de ocio va ligada actualmente al tiempo libre, sin embargo ambos conceptos difieren. Así, S. de Grazia matiza la diferencia entre ocio y tiempo libre: "Todo el mundo puede tener tiempo libre, y no todo el mundo puede tener ocio. El tiempo libre es una idea de la democracia, realizable; el ocio no es totalmente realizable, y, por tanto, es un ideal y no sólo una idea. El ocio es una forma de ser, una condición del hombre, que pocos desean y menos alcanzan" (6).

También M. Yela establece la diferencia entre ambos términos cuando dice: "El hombre apetece el descanso, la tranquilidad, la despreocupación, el tiempo libre, cuando no puede con la fatiga, la actividad, la inquietud; cuando el peso de los trabajos y los días se le hace dolor, desasosiego o rutina insufribles. Y esto puede ocurrir en la abundancia y en la escasez, en el esfuerzo y en la desidia. Y suele ser una apetencia voluptuosa y cruel, más punzante y prometedora cuanto más inasequible. Y suele terminar en desencanto. La alegría de las fiestas se goza más bien en las vísperas. El valor del tiempo libre está sobre todo en su apetencia, cuando se aspira a él desde el trabajo forzado, con la delicia anticipada con que un sediento se aproxima a un vaso de agua fresca. Hay a veces, si la sed es honda, un breve gozo cuando el agua la calma. Hay a veces, cuando el cansancio o la rutina son profundas, un gozo pasajero en el sosiego vacío, en la diversión pasiva, que proporciona como una vacación del esfuerzo de vivir, y son, a la postre, pasatiempos con los que, en efecto, el tiempo se nos pasa sin sentir. Pero una vez la sed calmada, el agua se torna insípida, y luego fastidiosa y, por fin, insoportable. Y el tiempo desocupado se corrompe en seguida y se transforma en aburrimiento, en hastío que nada pue-

de calmar. El hombre de nuestra civilización, libre de tantas miserias, no parece hallar con frecuencia suficiente alegría personal en su trabajo, ansía el tiempo libre y se cansa en seguida de él, y se afana porque los otros se lo llenen, y en ningún sitio encuentra el ocio que busca.

Porque el ocio no está en ningún sitio sino en el hombre. Porque el ocio es descansar de todo menos de sí mismo" (7).

### 3. POSIBILIDAD DE UNA NUEVA CULTURA DEL OCIO

La automatización, dice Arangurem, parece que ha de conducir a la humanidad a una nueva cultura del ocio. La antigua estuvo montada sobre la tremenda injusticia de la esclavitud. La futura cultura del ocio habrá de estar montada sobre la automatización (8).

¿Será esto posible? M. Yela nos lo contesta:

"Los puertos del futuro son siempre ambiguos. En la cultura como en la vida del hombre, cada día tiene que ser inventado de nuevo. No, claro está, desde la nada, sino desde el pasado que alienta en cada presente. Es verdad que estamos a las puertas de una cultura de ocios, porque el hombre puede ser cada vez menos esclavo de sus necesidades y liberar para su vida personal y comunitaria parcelas más amplias del tiempo disponible. Pero a esta posibilidad acompaña un riesgo: que el tiempo liberado por la técnica sea como un campo estéril que abrume de tedio o de frenética disipación al hombre. Tiempo disponible no equivale a tiempo libre; cuanto más tiempo disponible, más posibilidad de ocio y liberación y más riesgo de consumirse en la propia miseria.

"¿Qué pasará en una civilización futura? No lo sé. Pero creo que el deber de cada hombre y, desde luego, el de cada cristiano, es aumentar y compartir el ocio, es decir, hacer más plena la libertad de los hombres" (9).

### 4. CONCEPTO DE OCIO

Visto positivamente, el ocio es una recreación, o sea un medio para restablecer la voluntad y el valor de vivir. Para alcanzar este fin, los ocios deben tener un contenido artístico, social, de caridad o religioso (10).

Con este aspecto positivo están enfocadas las nociones que los diversos pensadores dan del ocio.

Para Marx, el ocio es "el espacio del desarrollo humano"; para Proudhon es el "tiempo de las composiciones libres"; Engels reclama la disminución de las horas de trabajo "para que a todos les quede

<sup>4</sup> ANDERSON, N.: *El ocio*. Rev. de Occidente, 8-9 (1963), pág. 264.

<sup>5</sup> DUMAZEDIER, J.: o. c., pág. 50.

<sup>6</sup> DE GRAZIA, S.: *Tres conceptos antiguos en el mundo moderno: el trabajo, el tiempo, el ocio*. Rev. de Estudios Políticos, 131 (1963), pág. 126.

<sup>7</sup> YELA, M.: *El ocio y el hombre*. "Revista", febrero (1964), pág. 7.

<sup>8</sup> ARANGUREM: o. c., pág. 134.

<sup>9</sup> YELA, M.: o. c., pág. 18.

<sup>10</sup> KRIEKEMANS: *Pedagogía General*. Herder, 1968, página 436.

el tiempo libre suficiente para participar en las actividades generales de la sociedad" (11).

Sin embargo, el que mejor matiza el concepto de ocio en el momento presente es Dumazedier. Apoyándose en los resultados de una encuesta realizada en Francia sobre el ocio, lo define como una actividad, pero concreta que dicha actividad no sólo se opone a la actividad del trabajo profesional, sino también a otras actividades, que son:

- 1.º El trabajo suplementario o el trabajo de complemento.
- 2.º Los trabajos domésticos (del hogar y el aspecto estrechamente utilitario de la pequeña cría de animales, "bricolage" y la jardinería).
- 3.º Las actividades de conservación (las comidas, el tocado, el dormir).
- 4.º Las actividades rituales o ceremoniales que proceden de una obligación familiar, social o espiritual (visitas oficiales, aniversarios, reuniones políticas, actos religiosos).
- 5.º Las actividades de estudios interesados (civiles y cursos preparatorios para un examen escolar o profesional) (12).

Es Pieper el que más detalladamente nos expone las diferencias existentes entre el ocio y las actividades del trabajo profesional, pues al hablarnos de éste nos dice: se caracteriza por tres rasgos:

- 1.º La más extrema tensión de las fuerzas activas.
- 2.º Absoluta y abstracta disposición para el padecer.
- 3.º Inserción total en el sistema nacional de planificación de la organización utilitaria social.

Frente a estos tres aspectos de trabajo como actividad, trabajo como esfuerzo y trabajo como función social, está el ocio como actividad de la no actividad, como descanso y como actitud de contemplación festiva.

El ocio es algo activo, aunque el tipo de actividad difiera de la del trabajo profesional. Y esta actividad tiene, según Dumazedier, una simple función: de descanso, de diversión y de desarrollo personal. Por ello define el ocio como "un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales" (13).

Esta definición casi coincide con la dada por Anderson, pero varía en que éste incluye dentro del ocio

las actividades referentes a las relaciones familiares y sociales. Así, para Anderson el ocio comprende dos tipos de actividades:

- 1.º "Choring, que es el tiempo dedicado a las relaciones familiares y sociales."
- 2.º "Recreación", que es el tiempo dedicado al descanso, diversión y desarrollo personal (14).

## 5. NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Hasta llegar la era industrial el hombre sacrificaba la vida entera a su trabajo y profesión. En la actualidad estamos pasando manifiestamente de la cultura del trabajo a la cultura de los ocios.

"La verdadera educación, dice Kriekemans (15), se ocupa del desarrollo armonioso y universal de todas las potencialidades humanas." El ocio ha de ser considerado como parte integrante de la tarea educativa, porque, según O. Hahse (16), los ocios son indispensables para la vida armoniosa.

Otras razones de orden pedagógico que abogan por la necesidad de una educación para el ocio son: el ocio para ser fecundo y no limitarse a diversión o degradarse en holganza, requiere una preparación y un aprendizaje. El destino de nuestra civilización, dice Aranguren, depende de cómo se organice este "tiempo libre" (17). Por otro lado, en nuestra época técnica muchos hombres están insatisfechos de sus actividades profesionales; por eso buscan el modo de expresarse libremente en otras ocupaciones, las cuales serán más o menos enriquecedoras para la persona según su formación.

También, las consecuencias que trae consigo el mal empleo del tiempo libre abogan por una educación para el ocio. Fraga Iribarne ha dicho que el gamberrismo es "un producto claro y simultáneo del mayor tiempo libre y de la menor vida familiar".

Asimismo, María del Carmen Aldaya considera el mal empleo del tiempo libre como un factor etiológico de la delincuencia juvenil: "Y así como un buen empleo de los ratos de ocio pueden ser fuente de equilibrio y de desarrollo de la persona, el mal empleo puede producir efectos inversos: incluso conducir a la antisociabilidad y a la delincuencia" (18).

## 6. CRITERIOS PARA LA EDUCACIÓN PARA OCIO

El objetivo fundamental de toda educación para el ocio es iniciar al adolescente a un estilo de vida, a una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana. Más que de poner a su disposición una serie de actividades para llenar el tiempo

<sup>14</sup> ANDERSON, N.: o. c., pág. 263.

<sup>15</sup> O. c., pág. 519.

<sup>16</sup> Citado por KRIEKEMANS: o. c., pág. 524.

<sup>17</sup> O. c. pág. 134.

<sup>18</sup> ALDAYA VALVERDE, M.ª del Carmen: Instituto de la Juventud. 15 (1968), pág. 9.

<sup>11</sup> Citado por DUMAZEDIER: o. c., pág. 26.

<sup>12</sup> DUMAZEDIER: o. c., pág. 28.

<sup>13</sup> DUMAZEDIER, J.: o. c., págs. 30-31.

libre, se trata en primer lugar de prepararle para el uso de la libertad, de agudizar su curiosidad espiritual, de formar su juicio crítico.

Lo que se impone no es una organización de los tiempos libres, sino una organización del hombre para sus tiempos libres.

Es necesario dar a los educandos una idea exacta y una valoración justa del ocio y de todas las actividades que lo integran. No menospreciaciones indebidas, como si toda actividad placentera estuviera esencialmente viciada. Pero tampoco erigirla en ídolo al que se sacrifiquen los demás valores.

Establecer una jerarquía de valores entre los elementos que puedan llenar el tiempo de ocio.

Lograr que los individuos realicen estas actividades con libre voluntad y que estén capacitados para realizarlas.

H. Dimock suministra cuatro criterios de una educación adecuada para el empleo de los ocios:

- a) Los intereses o las actividades que implican deben seguir existiendo en la edad adulta.
- b) Las actividades han de repartirse entre los diversos ámbitos: físico, intelectual, estético y social.
- c) Algunas actividades deben ser individuales; otras, supraindividuales.
- d) Las actividades tienen que ser realmente positivas y creadoras, de tal modo que sirvan

para cultivar la iniciativa personal, evitando en lo posible el espectáculo pasivo (19).

## 7. MEDIOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Los medios que pueden contribuir más eficazmente para lograr una formación de la juventud para el ocio y conseguir que éste se convierta a base de la educación son:

1. La familia como cédula primaria.
2. Los centros de enseñanza.
3. Los hogares juveniles.
4. Los medios de comunicación.

Una adecuada formación para el empleo de los tiempos libres nos llevará a alcanzar los beneficios que Grazia señala para el ocio, es decir, facultad creadora, verdad y libertad.

¿Hasta qué punto la educación prepara para el ocio?

M. Yela nos responde: "Hasta el punto en que prepare para ser hombre, para buscar y recrear la propia vocación, para convivir con el prójimo en mutua libertad. Hasta el punto en que prepare al hombre para reconocer que la verdad vale más que el éxito" (20).

<sup>19</sup> Citado por KRIEKEMANS: *o. c.*, pág. 532.

<sup>20</sup> *O. c.*, pág. 18.



*Colegio Nacional Amador de los Ríos (Madrid).*

## España y el año internacional de la educación

Los 125 países miembros de las Naciones Unidas han proclamado el año 1970 "Año Internacional de la Educación".

Para los españoles tal hecho tiene un sentido y un valor particular, pues este Año Internacional va a coincidir con un año español de la educación. Es precisamente en el curso de este período cuando las Cortes van a examinar la nueva Ley de Educación y durante el que vamos a tratar de poner en marcha una reforma general que cambie nuestra enseñanza por un sistema más democrático, más eficaz y mejor adaptado a las necesidades del desarrollo económico y social del país.

Esta coincidencia es de buen augurio. Estamos orgullosos de poder contribuir al Año Internacional de la Educación con la nueva Ley española, pero todavía estamos más orgulloso al saber que nuestro esfuerzo se une en el marco de un esfuerzo general y que nuestras preocupaciones y nuestras esperanzas son las preocupaciones y las esperanzas de la humanidad entera.

El primer objetivo del Año Internacional de la Educación es el de hacer comprender mejor, a través del mundo, el papel que puede y debe jugar la educación en el desarrollo socioeconómico. Las Naciones Unidas han preparado para 1970-1980 un plan mundial de desarrollo, declarando 1970 Año Internacional de la Educación. Las Naciones Unidas señalan que la educación es el primer paso en el largo camino del desarrollo. La primera y verdadera riqueza de un país es su capital humano; si no se valoriza sistemáticamente este capital no hay posibilidad de desarrollo económico, social y cultural. El camino de la riqueza, de la civilización y de la paz pasa en primer lugar por la escuela. La primera preocupación de un país que quiere prosperar debe ser, por tanto, sus escuelas, institutos y universidades; la inversión primordial, la más rentable es la inversión en educación.

El Estado español ha comprendido esta ley fundamental del desarrollo actual y se propone triplicar los gastos de educación en el curso de los próximos diez años. Cualquiera puede comprender el esfuerzo financiero excepcional que significa esta cifra. Pero no se trata sola-

mente de gastar más, sino de gastar mejor. Todas las reuniones de la Unesco—la Organización de las Naciones Unidas para la Educación—insisten sobre el hecho de que la escuela, y esto sucede en todo el mundo, está terriblemente retrasada en relación con las realidades, las necesidades y las posibilidades de nuestro tiempo.

El segundo objetivo del Año Internacional de la Educación es la renovación de las instituciones escolares que necesitan programas mejor adaptados, tanto al estado actual de las Ciencias como a las necesidades de mano de obra; es necesario, evidentemente, utilizar los poderosos medios que ofrece la tecnología moderna e introducir en las aulas la televisión, la radio e incluso lo antes posible los ordenadores electrónicos; es necesario, en fin y sobre todo, renovar profundamente los métodos pedagógicos, hacer una escuela más activa, más viva, más real, más agradable, y asegurar la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de cada uno.

Pero esta renovación—y éste es el punto sobre el cual quisiera atraer hoy en particular la atención de todos—no depende exclusivamente, ni siquiera esencialmente, del Estado. El Gobierno puede aumentar el presupuesto de la Educación; puede cambiar las estructuras, intentar convertirlas o transformarlas en más simples y racionales; dar instrucciones, modificar los planes de estudios, crear institutos de investigación pedagógica y centros piloto. En todo caso no puede cambiar los hábitos y las actitudes.

Un Ministro puede dar paso a la renovación, pero no puede, desde su despacho, hacer que el cambio sea efectivo. La mejor reforma sobre el papel no pasa de ahí si el país no la adopta y la hace una realidad.

No pretendo que la reforma preparada por el Ministerio de Educación, después de largos estudios y de numerosas consultas, sea perfecta y sobre todo no creo que sea la definitiva; nosotros quisiéramos que esta reforma de la Educación fuese una reforma viva y, en consecuencia, abierta. Pero, por el contrario, yo creo que esta reforma, quizá imperfecta como toda obra humana, es una reforma de buena fe que se sitúa en la ruta de nuestro futuro. Y precisamente por eso creo po-

der solicitar a todos los españoles que la adopten e intenten hacerla realidad a fin de poder perfeccionarla entre todos poco a poco y lo antes posible.

Sé muy bien que la reforma no puede contentar en su totalidad a todo el mundo; algunos la juzgarán demasiado atrevida, otros demasiado tímida; unos pensarán que tal o cual tipo de enseñanza no ha merecido excesiva atención, otros hubiesen querido acentuar tal o cual aspecto particular. Una reforma de la educación, vuelvo a repetirlo, no puede satisfacer por igual todas las opiniones y todos los intereses. Pero el espíritu cívico consiste precisamente en sacrificar alguna de las ideas e intereses particulares para hacer vivir y prosperar el mejor compromiso aceptable para todos. Con algunas excepciones, todos los españoles están de acuerdo en que la reforma constituye un progreso considerable. Intentemos, pues, hacerla una realidad. Que no se diga que la reforma es utópica si creéis que la educación es pura y simplemente asunto de Gobierno y que podéis esperar tranquilamente, de brazos cruzados, cambios milagrosos. La reforma será la que vosotros hagáis. Y es a vosotros,

padres, maestros, profesores, estudiantes, alumnos, a quienes corresponde reformar la educación española en el detalle de su realidad. Tengo el derecho y el deber de exigir que participéis en esta empresa común; tenéis el deber de aportar a ella vuestro esfuerzo. Porque se trata de vosotros, de nuestros hijos, de nuestro país. De vuestra fe, de vuestro entusiasmo, de vuestra voluntad depende el éxito; cada uno, aquí, es enteramente responsable.

En el mes de octubre próximo, los Ministros de Educación de todos los países miembros de las Naciones Unidas se reunirán en París, en la sede de la Unesco, para pasar revista a lo que se haya hecho a lo largo del Año de la Educación. En ese momento quisiera, mejor que dar cifras y textos de Ley a mis colegas del mundo entero, poder decirles que los españoles se han comprometido con el problema de la educación de su país y que la España de 1970 vive la hora de la educación

JOSE LUIS VILLAR PALASI  
Ministro de Educación y Ciencia



Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

# De gran interés para los señores maestros

## LA FICHA DE CONTROL DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS POR LOS MAESTROS NACIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

En las páginas centrales de este número de la Revista VIDA ESCOLAR se contiene una ficha de especial significación para todos.

Para cualquier nivel directivo u órgano de la Administración es siempre preciso poseer un conocimiento actualizado del personal dependiente del mismo. Una expresión inmediata de las características y estructuras de dicho personal está representada por su nivel o grado de cualificación, en virtud de los estudios realizados.

Esto tiene un especial relieve cuando se trata del personal docente, pero de un modo singular en la actual situación española en virtud de la proyectada reforma del sistema educativo y particularmente con motivo del establecimiento de una educación básica de carácter unificado.

Con esta finalidad se ha elaborado la ficha para el control de los estudios poseídos por los docentes primarios españoles. Ello permitirá disponer de unos datos concretos y objetivos que hagan más fácil la posible asignación de competencias y funciones, así como emprender, bajo unos supuestos rigurosos, los proyectos educativos o actividades de perfeccionamiento que se consideren oportunas en cada momento.

Las páginas 23 a 26 que contiene la ficha deberán ser desgajadas de la revista. Será cumplimentada por cada uno de los maestros en el plazo de ocho días, remitiéndola seguidamente a la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, a nombre del respectivo inspector de la Zona.

## FOTOGRAFÍAS

En este número de VIDA ESCOLAR y en los sucesivos se reproducirán las fotografías de la vida en las escuelas españolas que se vayan recibiendo y que estén más de acuerdo con los temas tratados.

## PROGRAMAS ESCOLARES

Se comunica a los señores Maestros que los volúmenes correspondientes a los cursos 7.º y 8.º de los Programas para Colegios Nacionales están agotados.

# JORNADA MUNDIAL DE LAS COMUNICACIONES SOCIALES

La Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social organiza, como todos los años, la Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales, que tendrá lugar el próximo 18 de mayo. El tema elegido es «Comunicaciones sociales y Juventud».

Se han previsto diversas actividades preparatorias dirigidas a niños y adolescentes, con material y directrices para sus educadores, entre las cuales figura la lección que a continuación se inserta.

## Tema: APRENDEMOS A COMUNICARNOS CON LOS DEMAS

**I. Fin de la lección:** Con esta lección, cuyo desarrollo puede realizarse en cinco sesiones de media hora, pretendemos que el niño descubra la belleza de la palabra, del gesto, de la imagen y del ritmo y cómo a través de todos estos medios nos expresamos y ponemos en comunicación y en relación con los demás.

Al descubrimiento de la belleza y el poder que encierran palabra, gesto, imagen y ritmo como medios de comunicación, va unida la intención de provocar en el niño la alegría de su uso y la admiración de su poder y belleza; esto lo llevará directamente a contemplar con verdadero entusiasmo y a saborear con gozo la Palabra de Dios. De esta forma estamos educando una actitud fundamentalmente cristiana: la actitud de la oración contemplativa.

Es muy normal que a lo largo de todo este período escolar, comprendido entre los seis y diez años, el niño se deleite aprendiendo nuevos «vocablos» o nuevas formas de expresión, que suelta en los momentos que él cree oportunos. Este poder por lo nuevo, por lo que le aproxima más al mundo de los adultos y por lo que le hace entrar en contacto y conversación con los mayores, puede muy bien ser una vía de acceso para que pueda traspasar lo meramente humano de la comunicación y entrar a comprender lo que tiene de valor trascendente y religioso este hecho grande y maravilloso que es capaz de hacernos entrar en comunión con los demás y con Dios.

## II. Desarrollo

El arte de comunicarse es, ante todo:

- 1.º El arte de saber escuchar.
- 2.º El arte de saber mirar.
- 3.º El arte de saber comprender.
- 4.º El arte de saber dialogar.

Comencemos, pues, por saber escuchar, y para ello con unos ejercicios de silencio.

- 1) Sentados en sus sitios los niños escuchan, en silencio y muy bajito, la música de un disco, de una cinta magnetofónica grabada, una canción cantada por el educador, etc.

Se abre un diálogo en voz baja sobre lo que han oído. Si saben escribir, escriban en silencio dos frases de lo que oyeron. Si no saben escribir, dibujan algo relativo a lo que oyeron.

El educador resume la experiencia con esta frase que deben copiar y poner en color:

- EL SILENCIO NOS ACERCA A LOS DEMAS.
- CUANDO ESTAMOS EN SILENCIO PODEMOS ESCUCHAR LO QUE NOS DICEN LOS DEMAS.

- 2) Si los niños tienen poca experiencia de lo que es y significa el silencio, se debe dedicar otra sesión más a este ejercicio, para lo cual pueden servir estas sugerencias:

— Ejercicios de María Montesson.

- ✿ Entrar en la clase sin hacer ruido.
- ✿ Sentarse.
- ✿ Atender a una llamada silenciosa del educador, ir hacia él en silencio y cumplir lo que se pide en completo silencio, etc.
- Sentados en el centro de la clase cada uno en su lugar ordinario.
  - ✿ Hacerles percibir los ruidos de dentro,
  - ✿ Los ruidos de la calle.
  - ✿ Los ruidos de un reloj.
  - ✿ Unos minutos de retransmisión de un programa de radio...; que escriban o dibujen lo que han

percibido; hacerles permanecer en silencio unos segundos. Comenzar después el diálogo en tono bajo:

¿En qué estabais pensando en este ratito de silencio? Hacedles caer en la cuenta cómo las cosas, las personas, nos hablan en silencio.

Abrir ordenadamente el coloquio con los niños, dándoles normas sobre cómo se va a llevar; por ejemplo, no hablar sin levantar antes la mano...; escucharemos lo que dice el niño que habla; etc.

En el encerado la maestra escribe: los niños copian y colorean:

- HAY COSAS QUE SOLO LAS OIMOS EN EL SILENCIO.
- LAS PERSONAS, COMO MAMA, PAPA, LOS AMIGOS, NOS HABLAN MUCHAS VECES EN EL SILENCIO.
- NO PODEMOS SER AMIGOS SI NO NOS ESCUCHAMOS EN EL SILENCIO.

De unas revistas, los niños recortan fotografías o colores que adornen estas frases y muestren a los demás la belleza del silencio.

**Comunicarnos es, ante todo, darnos «noticias»**

a) El educador llama a un niño o niña y le dice en secreto una «noticia». Por ejemplo: «El jueves vamos a ir al cine» (se debe tener prevista una sesión, bien de cine, de diapositivas o TV para ver con los niños). Se le pide a la niña o niño que no diga nada de su secreto hasta que se le avise.

Cuando se hace el silencio total, se le dice a los niños en un tono bajo: Yo tenía una noticia que daros, y tenía tanta alegría porque sabía que os iba a gustar mucho, que se la he comunicado a N. N os la va a decir a todos vosotros. N, di tu noticia. La niña alza la voz y la dice: «El jueves iremos todos juntos al cine.» (Los niños aplaudirán y organizarán un poco de revuelo; es preciso dejar que se calmen durante un minuto o dos. La noticia hay que buscarla de modo que sea atrayente para los niños y que provoque bien su admiración, bien su alegría. De otra forma, no tendría significación lo que realizamos.)

b) **Vamos a descubrir lo que hemos hecho**

caba de darnos una noticia que nos ha alegrado. Hace un momento, cuando en-

trasteis en la escuela, no la sabíais. Ahora la sabemos todos porque N nos la ha dicho. Si no hubiéramos escuchado a N no sabríamos la noticia. ¿Por qué ha podido N decirnos esta noticia? (Dejar en silencio, pero ordenadamente, que los niños se expresen.)

Escribir en el encerado:

N nos ha podido dar la noticia porque habla.

Nos lo ha dicho con PALABRAS (leer muy despacio, subrayando «palabras»).

c) **Con la palabra nos comunicamos**

Cuando yo he dicho a N mi noticia es como si le hubiera dado algo mío, y cuando ella os la ha dicho a todos vosotros es como si os hubiera dado algo suyo.

Nos ha dado su noticia. Lo que ella y yo solos sabíamos; es como si ahora todos tenemos lo suyo: lo compartimos porque ella lo ha compartido. Ahora también nosotros podemos decirselo a nuestros amigos, a nuestros padres. Ahora nosotros también podemos compartir nuestra noticia.

En el encerado (o se les puede dar a los niños copiado en tarjetas):

- ES BONITO SABER HABLAR.
- ES BONITO SABER ESCUCHAR EN SILENCIO.
- ES BONITO SABER ENTENDER LO QUE DICEN LOS DEMAS.
- ES BONITO SABER EXPRESARSE CON PALABRAS.
- ES BONITO PODER COMPARTIR CON LOS DEMAS NUESTRAS NOTICIAS.

Unos minutos en silencio para que lo lean o lo escuchen pausadamente. Después se les pide:

- 1) Que pongan una frase que convierta estas frases en oración; por ejemplo: Gracias, Señor. Te alabamos.
- 2) Que lo adornen pintándolo, enmarcándolo con color o poniendo recortes o fotografías de periódicos o revistas.
- d) Compartir nuestras cosas es bonito, y también es bonito compartir nuestras noticias. Vamos a pensar en silencio una noticia que sea solo nuestra para decirsela a los demás (dejar unos minutos). Ahora vamos a comunicarnos nuestras noticias; los demás escucharemos atentos. (Hay que dejar expresarse a todos los niños. Si desea la atención, mejor que se interrumpa y se continúe en otro rato o al día siguiente.)

c) Nos hemos comunicado con los demás al decirnos nuestras noticias. Hay muchas personas que se comunican con nosotros, que comparten con nosotros su noticia. A veces nosotros no las escuchamos. O no sabemos por qué lo hacen. Sin embargo, ellos quieren comunicarnos su alegría, su pena. Lo suyo, lo que tienen. ¿Sabéis de alguien que ayer se comunicó con nosotros dándonos su noticia? ¿Cómo lo hizo?

Presentar periódicos.

Algún programa o reseña de programa de televisión o de cine.

Poner algunos minutos la radio.

En el encerado o en fichas escribir:

**LAS PERSONAS NOS PODEMOS COMUNICAR NUESTRA ALEGRIA Y NUESTRA PENA A TRAVES DE LA PALABRA HABLADA, DEL PERIODICO, DEL CINE, DE LA TV Y DE LA RADIO.**

Darles revistas y hacer que recorten artículos o fotografías con noticias alegres o tristes. Pegarlas en un mural colectivo, en el que debe estar puesta la frase anterior.

3) Comenzemos por establecer la calma y el silencio con unos ejercicios rítmicos si es preciso.

\* Poner una canción de cualquier emisora de radio.

\* O ir a la sesión de cine o TV prevista.

Indicar a los niños que observen bien lo que van a oír o ver. Les puede agrupar o distribuir en grupos y darles una tarea; por ejemplo: cuántos personajes salen y cómo se llaman, quién es el principal, qué dicen y cuál es el argumento de la película o canción, qué gesto hacen, etc. Se les indica que terminada la sesión los informarán a todos de su tarea (habrá que dejarles unos minutos para que reconstruyan).

a) Las personas que hemos visto o escuchado se han comunicado con nosotros y nos han dado su noticia, lo que ellos solo sabían y vivían; ¿cómo lo han hecho?

— Por palabras.

— Por gestos.

— Con imágenes.

— Con canciones o música.

También nosotros podemos comunicarnos o compartir lo que llevamos dentro por gestos

y canciones, y a veces también con imágenes, como cuando pintamos o dibujamos. Escuchad:

— Se pone un disco con una canción fácil que tenga estribillo para que los niños la aprendan. Se canta bajito.

— Se les hace pintar o dibujar lo que dice la canción.

b) Cuando cantamos, cuando dibujamos, nos comunicamos de una manera muy bella que no siempre podemos hacer. Entonces nos entra la alegría y nuestras palabras son más bellas, suenan más bonitas. Y nos gustan más. ¿Por qué os gusta tanto la TV? ¿Por qué a los chicos y chicas mayores les gustan tanto las canciones modernas? Vamos a cantar de nuevo la canción que hemos aprendido.

c) El Señor quiere que nosotros digamos cosas bonitas y alegres con nuestras palabras, nuestras canciones, nuestras imágenes y dibujos y nuestros gestos.

El Señor nos ha dicho cosas maravillosas con palabras y con cantos, poniendo así su alegría en nosotros. El Señor espera que nosotros sepamos compartir las «noticias» bellas que nos comunica y que se las digamos a los demás.

Espera también que nosotros le digamos estas cosas bonitas, como éstas que vais a escuchar:

Leer muy despacio algunos versículos del salmo 104:

Bendice, alma mía, al Señor:

¡Dios mío, qué grande eres!

Te vistes de belleza y majestad,  
la luz te envuelve como un manto.

Extiendes los cielos como una tienda,  
construyes tu morada sobre las aguas;  
las nubes te sirven de carroza,  
avanzas en las alas del viento;  
los vientos te sirven de mensajeros;  
el fuego llameante, de ministro.

Desde tu morada riegas los montes,  
y la tierra se sacia de tu acción fecunda;  
haces brotar hierba para los ganados,  
y forraje para los que sirven al hombre.

El saca pan de los campos,  
y vino que le alegra el corazón;  
y aceite que da brillo a su rostro,  
y alimento que le da fuerza.

¡Cuántas son tus obras, Señor,  
y todas las hiciste con sabiduría!  
la tierra está llena de tus criaturas.

Ahí está el mar; ancho y dilatado,  
en él bullen, sin número,  
animales pequeños y grandes.

Gloria a Dios para siempre,  
goce el Señor con sus obras.  
Cuando él mira la tierra, ella tiembla;  
cuando toca los montes, humean.

Cantaré al Señor mientras viva,  
tocaré para mí Dios mientras exista;  
que le sea agradable mi poema,  
y yo me alegraré con el Señor.

Vamos a decírselas al Señor con nuestros gestos.

Se vuelve a leer el salmo con todos los niños en pie y haciendo gestos sencillos que ellos van imitando: brazos en alto, etc., según el sentido del salmo.

Y ahora se lo diremos con imágenes. Cada uno dibuja o pinta un dibujo bonito para el Señor.

Se puede hacer al terminar una ofrenda de todos los dibujos al Señor con una oración que dirige el educador:

«Señor, nosotros podemos compartir y comunicarnos nuestras noticias a través de la

palabra, la canción, las imágenes y los gestos.

»Nos gusta la TV, la radio, el cine, los tebeos, y queremos darte gracias por todos los hombres que trabajan en estas cosas.

»Pero también queremos decirte cosas bonitas a ti que nos has dado inteligencia para hacer todo esto.

»Por eso a la vez que nos comprometemos a decir en nuestra casa las cosas que tú nos has dicho, te las dedicamos también a ti.»

Se recita de nuevo el salmo 104 con un estribillo que los niños han debido aprender y con gestos. Si se sabe el canto, mejor.

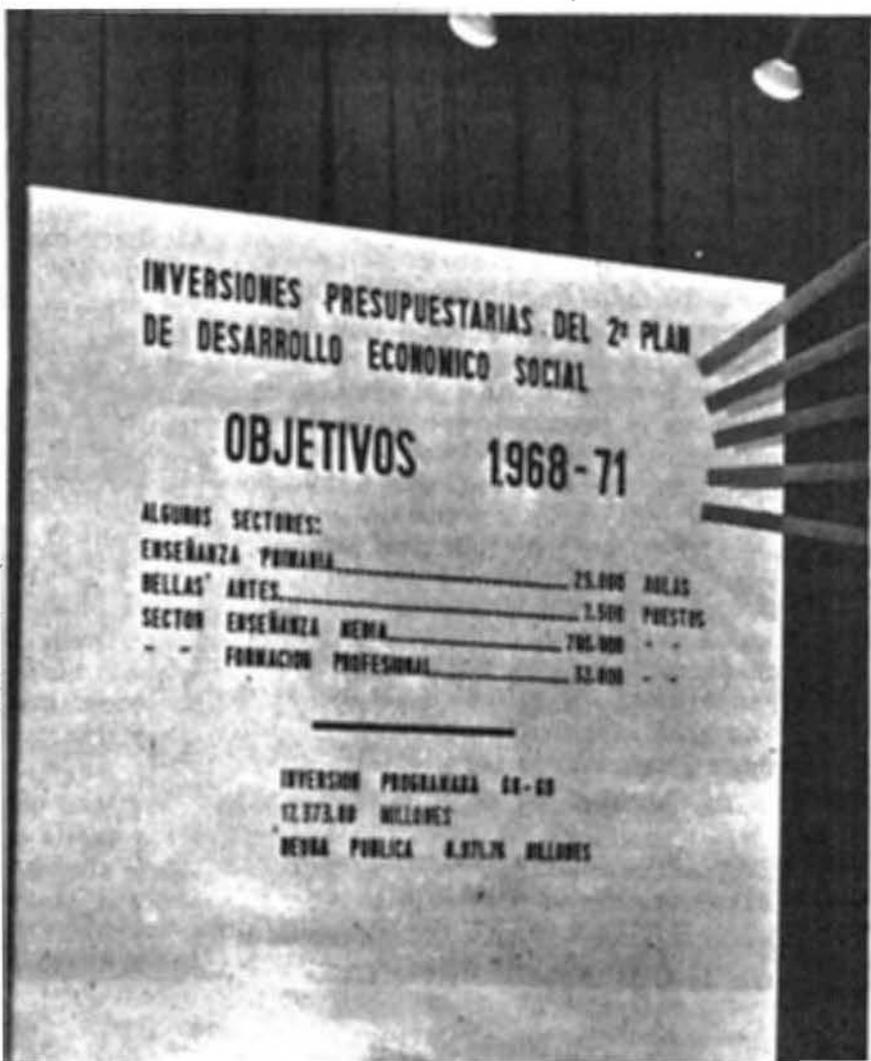
Después se les recuerda que en ese día deben decir en casa este salmo que han aprendido y que es la noticia que Dios les ha dicho hoy.

(Las sesiones siguientes pueden enlazar viendo cómo los cristianos debemos utilizar todos los medios de comunicación social para compartir con los demás la noticia de Dios y llevarles a todos la alegría, y cómo en esta tarea nos ayuda el Espíritu Santo, que nos ilumina, nos hace descubrir lo que es bello, nos hace amar, etc.)

#### EXPOSICION DE REALIZACIONES Y CONSTRUCCIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA CON MOTIVO DEL AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

El día 2 de febrero, y en el Palacio de Velázquez del Parque del Retiro, fue inaugurada la Exposición de Realizaciones y Construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia, que ha sido organizada para que todos los españoles y extranjeros que pasen por Madrid y que buscan información sobre los problemas educativos que nos afectan más directamente en el momento presente, encuentren una respuesta adecuada. También se ha querido con ello ofrecer la participación de España al Año Internacional de la Educación, 1970, declarado así por las Naciones Unidas.

Al acto inaugural asistió Su Excelencia el Jefe del Estado, acompañado del Príncipe de España, de los miembros del Gobierno, Cuerpo Diplomático y otras autoridades, quienes recorrieron las 30 salas de que consta, clasificadas en 17 secciones, y cuyo contenido y motivos fueron explicados por el excelentísimo señor Ministro de Educación y Ciencia, quien en el discurso que pronunció con motivo de este acto dijo, entre otras cosas:



"La exposición agregó - conforma una síntesis reveladora de los trabajos, las dedicaciones sin reservas, los esfuerzos, en suma, de un grupo de hombres de buena voluntad dispuestos a responder a lo que se ha llamado en toda Europa "el reto de nuestro tiempo": la transformación y el replanteamiento de los sistemas y procesos educativos.

"La educación responde también a una clara mentalidad crítica para la acción política y administrativa; a un deseo de diálogo y a un sentido innovador que ha de transformar estructuras y métodos, y que ha de adecuar los organismos al equilibrio que debe presidir todo el extenso ciclo del desarrollo educativo."

En las 17 secciones de que consta la Exposición están representados todos los sectores educativos que comprende el Ministerio de Educación y Ciencia, des-

de la educación pre-escolar hasta la enseñanza superior y técnica. El Ayuntamiento de Madrid, la Televisión Educativa, el CEDODEP y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas ocupan también espacios que pregonan la gran labor educativa que realizan. Destaca igualmente la Sección de Bellas Artes, por las obras de alto valor arqueológico, pictórico y escultural que ofrece a la curiosidad de los visitantes.

#### CENTRO EUROPEO DE LA CULTURA

Dentro de la Campaña de Educación Cívica Europea se ha celebrado en París (Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres), del 8 al 14 de febrero, el 26.º Seminario de la Campaña de Educación Cívica Europea. te-

niendo como tema central "Los estereotipos en los manuales escolares de Historia y Geografía como obstáculos para el Civismo Europeo".

La dirección del Seminario corrió a cargo del Inspector General francés, Jean Auba, Inspector del CIEP, y del profesor del Colegio de Europa de Brujas, Léo Moulin, actuando de Secretario General la señorita Antoinette Ducimetiere, del Centro Europeo de la Cultura de Ginebra. Los trabajos se han desarrollado a base de conferencias propositivas, reuniones en pequeños grupos de trabajo y sesiones de síntesis. Entre los confe-

renciantes podemos citar a:

M. Henri Brugmans, Recteur du Collège d'Europe. Brujas (Bélgica).  
M. Jacques Mallet, Administrateur principal au Bureau de Presse et d'Information des Communautés Européennes. París.

M. Gérard Moreau, doctor en Histoire. Chef de travaux à l'Université de Lieja (Bélgica).

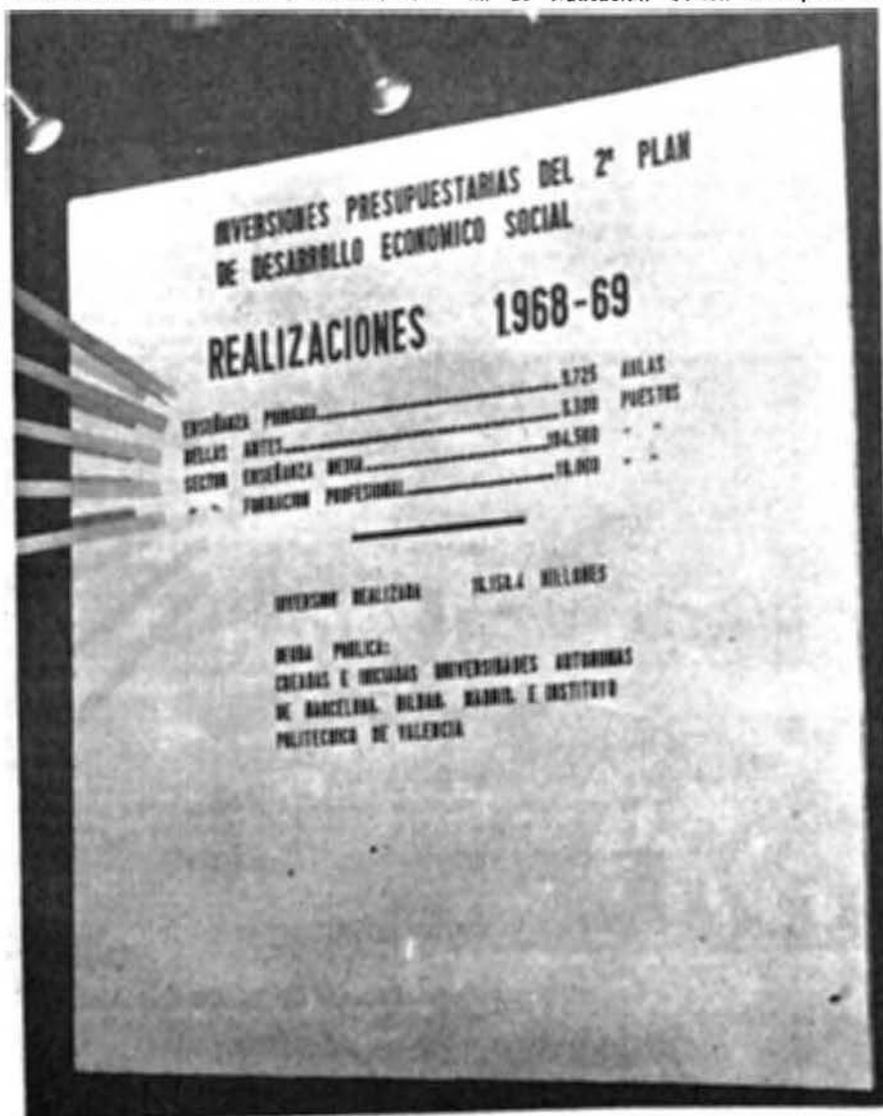
Mme. Olga Wormser-Migot, Chef de la Division des Etudes Documentaires à l'IPN. París.

Los participantes han sido, en su mayoría, franceses y suizos. En menor número han asistido representantes de Bélgica, Holanda, Italia, Alemania Federal, Inglaterra, Austria y Dinamarca. Como representante de la Dirección General de Enseñanza Primaria de España ha participado en el Seminario don Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, Inspector de Enseñanza Primaria y Secretario del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

La visita realizada al Liceo Experimental de Enghien, así como las demostraciones que en él se hicieron sobre la enseñanza de la Historia y de la Geografía en el momento actual, resultaron muy interesantes.

Y aunque las conclusiones elaboradas en dicho Seminario se darán a conocer en su día, cuando sean publicadas en el Boletín Informativo de la Campaña, *Civisme Europeen*, se puede anticipar que han sido considerados desde un ángulo exclusivamente pedagógico los principales problemas que plantea la "Construcción de la Europa del Futuro".

Dada la importancia de los asuntos tratados y para que sean divulgados de modo más amplio entre el profesorado español, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica piensa publicar pronto un número de la Revista *Notas y Documentos*, dedicada exclusivamente al "Civismo Europeo".



Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación.

# Legislación

*B. O. del E.* del día 2-II-1970:

Resolución de la Dirección General de E. P. por la que se eliminan de la relación de vacantes del concurso-oposición a Escuelas Maternales y de Párvulos, convocado en 19 de mayo de 1969, las plazas que se citan del Rectorado de Valladolid.

*B. O. del Ministerio* del día 5-II-1970:

Resolución por la que se publican las vacantes a proveer en los Concursos de Escuelas Maternales y de Párvulos, restringido de traslado, secciones de los Colegios Nacionales de Prácticas y de los especiales de la provincia de Navarra.

*B. O. del E.* del día 9-II-1970:

Orden de 27 de enero de 1970 por la que se nombran los Tribunales que han

de juzgar los ejercicios del concurso-oposición a Escuelas Maternales y de Párvulos, convocado en 19 de mayo, y se señala fecha de comienzo de los ejercicios.

*B. O. del E.* del día 13-II-1970:

Resolución de la Dirección General de E. P. por la que se resuelven las reclamaciones contra la lista de admitidas y excluidas al concurso-oposición a Escuelas Maternales y de Párvulos, convocado en 19 de mayo de 1969.

*B. O. del E.* de 14-II-1970:

Decreto 293/1970, de 29 de enero, por el que se nombran Delegados Provinciales de Educación y Ciencia en las provincias que se citan:

Don Enrique Sánchez de León Pérez, Madrid.

Don José Nieto Noya, Salamanca.  
Don Juan Miguel González de Audicana, Santa Cruz de Tenerife.  
Don Rafael González Echegaray, Santander.

Don Ignacio Blasco Vilatela, Teruel.  
Don Luis García y García de Castro, Valladolid.

Don Juan María Rodríguez Cardos, Zamora.

*B. O. del Ministerio* de 23-II-1970:

Orden por la que se dispone el desarrollo, en los Centros de Enseñanza Primaria, de lecciones y trabajos en pro de los subnormales.

Convocatoria general de becas, préstamos y ayudas para el curso académico 1970-71.



Agrupación Escolar "Cristóbal Colón".--ALBACETE.

GIACOMO SANTORI: *Compendio de Sexología*.—Editorial Razón y Fe.—Madrid, 1969.—508 páginas.—Ilustraciones en negro y en color.

Esta obra, traducción de la tercera edición italiana, está escrita principalmente para médicos. Es un estudio muy claro y sistemático de la evolución de los estudios sexológicos en el campo científico durante estos últimos años.

Santori estudia la sexualidad desde un punto de vista global, olístico, como factor que tiende a realizar una plena integración física y psíquica entre el hombre y la mujer. Ello no quiere decir que la obra descuide los problemas sexológicos particulares, incluso los de la sexología patológica, más tratados con rigor científico que con afán diagnóstico o terapéutico.

Tiene dos partes: la primera, destinada a la Anatomía y Fisiología del Aparato sexual; la segunda, a la Patología sexual. En ambas, sin embargo, se contienen sugerencias prácticas para médicos, fruto de una experiencia profesional y profunda en la materia.

Desde un punto de vista pedagógico, la obra del Profesor de Clínica Dermosifilopática de la Universidad de Roma y Director del Centro italiano de Sexología, destaca en la primera parte los capítulos:

“Relaciones interhormónicas que se refieren al desarrollo y a la función de las gónadas”; “Caracteres sexuales secundarios”, y “Las funciones sexuales en el hombre normal”. De la segunda parte: “Desviaciones y perversiones sexuales”; “El problema de la homosexualidad”, y “Estados hipersexuales”.

En estos capítulos hay certeras observaciones de inmediata aplicación en pedagogía, psicología y sociología.

Una selecta bibliografía de cada uno de los 21 capítulos del libro (la mayor parte italiana y francesa) y un buen índice de ilustraciones completan el *Compendio de Sexología* del doctor Santori.

R.

MAÍLLO, ADOLFO: *Educación de adultos, educación permanente*.—Ed. Escuela Española, S. A.—Madrid, 1969.—248 páginas.

La confusión existente en torno a estos conceptos, educación de adultos-educación

permanente, en un momento de gran demanda de la misma, parte de todos los hombres de la sociedad y a distintas edades, es calificada con maestría por el autor.

La educación de adultos, tal como se ha venido entendiendo, significa una “educación posterior”, “educación continuada” (further education), fuera y después del sistema formal de educación. Representa una especie de “reparación” por no haber dado a los individuos la formación debida a su debido tiempo. Como esta formación ha sido a veces nula o casi nula, la educación de adultos se identifica con frecuencia con “alfabetización de adultos”. Otras, por el contrario, se ha referido a quienes, incorporados a la vida activa, necesitan mejoramiento profesional en grados elementales o preparación para “reconversiones”. Todos estos sentidos de la educación de adultos han sido denominados “educación permanente”.

Sin embargo, otro concepto de la misma surge hoy en la corriente pedagógica: la educación no como algo posterior, continuable, sino la educación como proceso, como un todo “continuo” a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva no es algo fuera del sistema formal de educación referido principalmente a los tradicionales grados de enseñanza, sino “una totalidad” a la luz de la cual debiera estructurarse todo el sistema de enseñanza y quizá sin grados. La frase del autor es significativa a este respecto: “La educación de adultos acepta la división tradicional de la existencia humana en dos periodos: uno, de adquisiciones educativas (infancia y adolescencia—eventualmente, la juventud—), y otro, de ejercicio profesional. La educación permanente, por el contrario, parte del postulado de que la educación debe extenderse a lo largo de la vida, de conformidad con las necesidades y posibilidades de cada etapa o edad.”

En tiempos de reformas educativas y proyectos de leyes, la lectura de este libro marca unas pautas claras por donde debe ir la planificación de la educación, sobre una idea bien definida de lo que es educación permanente, conceptos sobre el que han insistido otros autores como Robert F. Lauson, Paul Lengrand, etcétera.

ROBERT, PHILIPPE: *Las bandas de adolescentes*.—Ediciones Studium.—Madrid, 1969.—335 páginas.

Constituye una obra interesante y muy completa sobre el fenómeno grupal denominado banda, en la terminología francesa, y gangs, en la americana, frente al tedyboyismo, acuñado por la U.F.P.E. en el Coloquio Internacional de 1961, celebrado en Friburgo alemán.

El autor, previamente al estudio del grupo de adolescentes, hace un análisis histórico de los trabajos anteriores publicados sobre el tema: la delimitación espacio-temporal de la banda, el concepto que de ella se ha tenido desde la aparición del grupo con características específicas, la evolución que ha sufrido a lo largo del tiempo en relación con la dinámica social de cada país. Este último aspecto es de enorme importancia, puesto que el marco social constituye el marco funcional donde las bandas se desarrollan, prosperan o se disgregan.

En la primera parte entra de lleno en el estudio de la banda como fenómeno típico de la adolescencia y hace un análisis muy sutil de la misma, mostrando dos puntos de contacto y diferencias con los grupos normales: homogeneidad, informalidad, edad, entre los primeros; finalidad distinta, entre los segundos.

Trata con detalle la relación maduración individual y social y las representaciones que ella tiene en la actitud asocial o antisocial del adolescente agrupado; no soslaya tampoco el factor vivienda, barrio defectuoso y falta de confort, que pesa también en el desencadenamiento de actitudes de violencia y agresividad de los miembros, como rechaza a la injusticia y desigualdad social.

La segunda parte, y última del libro, se centra en la prevención específica que contrarreste la transgresión normativa de las bandas de inadaptados a través de tres premisas fundamentales: un tratamiento individual esmerado; una mejor adecuación del derecho penal que se ocupa de los jóvenes y menores delincuentes, y una acción directa sobre el medio ambiente circundante, en el que desempeña un papel capital el aprovechamiento del ocio y ratos libres.

En resumen, es una obra básica y muy documentada; solamente la encontramos demasiado densa para el formato y en

tipo de letra demasiado pequeño para hacer atrayente su lectura.

I. DÍAZ ARNAL

TOUYAROT, M. A., y GERMAIN, M. T.: *Itinerario matemático (Método KML)*. Ediciones Jover.—Barcelona, 1969.—Equipo compuesto le: I) Libro del Maestro. II) Carpetas de cuadernos de ejercicios para el alumno del primer grado, números 1, 2 y 3. III) Caja de material para la iniciación a los conjuntos, las relaciones y los números.

Los profesores españoles Elvira de León y Luis Pareja, ambos Licenciados en Ciencias Exactas, han traducido y adaptado para Ediciones Jover este conjunto de instrumentos didácticos, cuyo autor principal es M. A. Touyarot, profesor francés de Escuela Normal.

Este método, que se intitula de Iniciación a la Matemática y a la Lógica, responde a las teorías psicológicas de Piaget, que han dado como resultado en el campo de la Matemática a la denominada "Teoría de los conjuntos".

El libro, destinado al Maestro, ofrece a éste no sólo los fundamentos teóricos del método, sino, principalmente, el conjunto de observaciones, ejercicios y aplicaciones que han de efectuarse para que el aprendizaje matemático por este nuevo método resulte eficaz. Así, pues, Mr. Touyarot nos lleva de la mano desde el mismo momento del descubrimiento del número hasta los enunciados y operaciones lógicas más fundamentales, pasando por las relaciones de orden y espacio, y sin olvidar las operaciones con los conjuntos, con los números y con las formas, o, lo que es lo mismo, recorriendo todo el proceso, tanto del pensamiento cuantitativo como del razonamiento matemático a nivel de primer grado.

Las carpetas de cuadernos están ideadas para que los escolares, siguiendo el camino que les marque el profesor, puedan llegar al cálculo y manejo de los números, primero del 0 a 10 y después más allá de las primeras decenas.

Por último, la caja de material comprende cordoncitos de tres colores, barras descomponibles, figuras geométricas elementales y cartoncitos con grabados para asociar y relacionar números y figuras.

Creemos que con esta aportación de Ediciones Jover se facilite la divulgación entre el magisterio del, hasta cierto punto enigmático, "método de conjuntos".

A. PULPILLO

A. GARMENDIA DE OTAOLA, S. J.: *Psicología de los sentimientos*.—Studium.—Madrid, 1969.—441 páginas.

Según cañifica el autor, este libro es un documento y un elogio del sentimiento. Define la educación sentimental como el conjunto de las personas sociales y, al comienzo, familiares que establecen el estilo de vida de un individuo. La educación sentimental empieza desde la primera infancia, y el niño adopta las formas de obrar de quienes le rodean mediante la introyección, mecanismo que comprende otro más simple y fundamental como es la asimilación subjetiva.

Las costumbres, según el autor, son hábitos colectivos que resultan de un doble proceso de integración y de asimilación o apropiación, ésta a partir o por medio de tendencias innatas y no diferenciadas primitivamente de formas sentidas o vividas que se incorporan a nuestra sensibilidad y la diferencia al convertirse ellas mismas en tendencias.

Se basa principalmente en la obra científica de J. Fröbes, *Tratado de Psicología empírica y experimental*, y otros autores de tendencia semejante.

La obra está dividida en tres partes, dedicadas cada una de ellas al estudio de "los sentimientos en general, los sentimientos en particular y los estados de ánimo y los temperamentos". En esta última parte reproduce la clasificación de Heymans-Wiersma-Le Senne de cuatro tipos fundamentales comparados a tres propiedades básicas, de los que resultan los ocho tipos fundamentales, que estudia con algún detalle. Figura además un cuadro resumen de los rasgos caracterológicos comparados, los peligros caracterológicos y las posibles desviaciones de los tipos y subtipos estudiados.

Merece especial atención las indicaciones pedagógicas generales y la terapéutica y educación específica de los diferentes tipos caracterológicos. Finalmente, se incluye en la obra el test caracterológico de Gaston Berger, discípulo de Le Senne.

Esta obra, en rústica, con portada a todo color y con cuidada tipografía, por su amplio contenido, responde más bien a las necesidades del estudioso de la psicología que al de la pedagogía. Para el pedagogo será necesario siempre que desee ampliar sus conocimientos en esta interesante materia que ha sido tratada tan poco, al menos de la manera siste-

mática y amplia como ha sido estudiada en esta obra.

M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

LÓPEZ GARCÍA, B.: *Tratado de Pedagogía*.—Tomo I.—Volumen de 526 páginas.—Edita el autor.—Lugo, 1968.—Precio: 360 pesetas.

*Tratado de Pedagogía* sale a la luz como obra de estudio y consulta para ponerse a disposición de cuantos en el campo de la Pedagogía pretenden adquirir una sólida preparación. Su autor ha puesto en juego la experiencia de treinta años de estudio continuado con las más modernas producciones de la Psicología infantil, así como también de algunas exposiciones fragmentadas del gran pedagogo español don Pablo M. de Salinas. Comprende:

- Introducción.
- Conceptos generales de la educación.
- Educación física.
- Educación intelectual.
- Educación moral.
- Nociones de estadística pedagógica.

Los conocimientos pedagógicos de su contenido se procura mantenerlos a la altura de los tiempos, aunando a la experiencia personal la doctrina de escritores diversos, pertenecientes todos a lo más escogido de la literatura pedagógica universal.

Un lema, a manera de faro, precede a cada una de las 41 lecciones de que consta, como presidiendo su contenido, pensamiento o lemas sacados de los grandes pedagogos, y que en el texto cumplen con un cometido más; el de proporcionar una copiosa bibliografía; otras cuestiones que en unos casos podrán servir de lecturas y en otros de enseñanzas interesantes, se recogen al final de cada capítulo.

Si a todos estos valores, sacados unos de la experiencia del autor y a las innovaciones modernistas de otros, agregamos los experimentos que se ofrecen y la gran profusión de ilustraciones y gráficas que a lo largo de sus 526 páginas se insertan, contribuyendo con ello a una mejor comprensión de su contenido, no dudamos en afirmar que el presente tratado reúne cualidades excepcionales capaces de inculcar a los profesionales el amor hacia el niño y la escuela.

J. N. H.

El camino de la riqueza, de la civilización y de la paz pasa en primer lugar por la escuela.

VILLAR PALASI

*Cahiers Pédagogiques*. París, número 87, enero 1970.

Bajo el título "¿Renovación o programas?" publica un informe del trabajo colectivo efectuado a partir del contrato de investigación con el Instituto Pedagógico Nacional de París por un grupo de profesores de historia, de geografía y de instrucción cívica del liceo de Enghien.

Se deben plantear nuevos objetivos, pero ¿cuáles?; así como reorganizar los contenidos, definir los objetivos y actualizar los programas. Finalmente, se plantea el dilema ¿programa o renovación?, y afirman que el Ministerio, perpetuando un determinado modo de elaborar, difundir y transmitir programas detallados, toma posición en contra de la renovación, puesto que continúa en hacer oficial el tipo de escuela francesa tradicional, en el cual lo primero es la disciplina y no el niño.

*Cooperazione Educativa*. Firenze, Italia, número 1, enero 1970.

Publica entre otros trabajos la segunda parte de "Lo psicologo e la selezione", de G. Di Leo, L. Lamorarca, que trata de la insuficiencia mental, cómo se comporta la familia del niño, la escuela. En esta última parte se ocupa de la didáctica utilizada y los problemas que plantean los contenidos culturales estereotipados, así como las repercusiones de los métodos didácticos en el desarrollo psicológico del niño; y otro de C. Frova, G. Buffetti, titulado: "L'immagine proiettata come ipotesi di *opera aperta*", resultado de una experiencia personal de la autora, con datos referidos al curso 1968-69 y las conclusiones de un seminario sobre "Técnicas de base de la expresión y de la comunicación, en el cuadro de la pedagogía del Movimiento de Cooperación educativa.

En un trabajo del grupo bolonés titulado "Análisis y crítica de los libros de lectura", el análisis y la discusión se refiere a sólo once libros de textos elegidos al albur entre los del primer ciclo. De este análisis se han excluido las páginas ilustradas, de métodos y de religión. Se identifica en primer lugar el protagonista: en un 50 por 100 el hombre en general, en un 22 por 100 animales en general y en un 12 por 100

fenómenos naturales, además de un 8 por 100 de personajes fantásticos o parareligiosos, entre otros.

*Educadores*. Madrid, número 57, marzo-abril 1970.

José M.<sup>a</sup> LÓPEZ RIOCEREZO publica: "Tarea científico-pedagógica del educador en la Orientación Profesional del alumno." La verdadera riqueza de un país es el talento de los que le habitan, y es preciso orientar en la elección de carrera o profesión para lograr el mayor aprovechamiento de las dotes del educando.

Albino PALOMINO publica: "La predicción del éxito en el Bachillerato." Del análisis de unas técnicas psicológicas aplicadas cuatro Colegios de Enseñanza Media de Madrid se han logrado altas correlaciones en las calificaciones escolares y la prueba sociométrica, entre otras, y el autor afirma que se puede predecir el éxito en el Bachillerato Superior a partir de las pruebas realizadas en cuarto curso.

*L'Éducateur*. Cannes, Francia, número 5, 2.<sup>a</sup> parte. Supl. al número de febrero 1970.

Publica, entre otros, el siguiente trabajo: "La documentación en el curso elemental", en el que se dan una serie de ideas acerca del manejo y aprovechamiento de los documentos, fuentes de documentación al alcance del maestro y del escolar, así como de la clasificación de los mismos. De modo sencillo y práctico permite en breve espacio tener una visión clara de las posibilidades de la utilización de documentos en la tarea escolar.

*L'Éducation*. París, número 59, 5 marzo 1970.

Entre otros, publica un trabajo de Mme. Wormser-Migot, titulado "Les manuels en question", en el que se refiere al XXVI seminario de la Campaña de Educación cívica europea, que ha tenido lugar del 8 al 14 de febrero en Sèvres, comentando la labor llevada a cabo en el mismo y dedicando especial atención a lo que se refiere a los manuales de historia.

En un trabajo de Jacqueline Croussilles: "El juego medio de educación", se desarrolla el tema del juego y del juguete, de tanto interés en todo momento.

*Éducation et Développement*. París, número 55, febrero 1970.

Entre otros, se publica un trabajo de Roger Cousinet sobre la Escuela, medio vital, y la segunda parte de un estudio de Raymond Fonvieille sobre la comunicación entre docentes y alumnos, en el que ha destacado la importancia de las técnicas de relación no sólo para los primeros contactos, sino para una evaluación frecuente del buen funcionamiento del grupo.

*Orientamenti Pedagogici*. Roma, número 96, noviembre-diciembre 1970.

Publica, entre otros trabajos: Sbarbati, L.: "Il messaggio morale e educativo di Antoine de Saint Exupéry". Gemmellaro, G.: "Orientamenti ed indicazioni per una politica della gioventù in Italia". Trombetta, C.: "Contributo alla bibliografia di Edouard Claparède Junior (1873-1940)".

*Pedagogie*. París, números 2-3, febrero-marzo 1970.

Figura, entre otros trabajos, uno de Ratcliffe: "La Malaise des psychologues: le développement de la personnalité. Devenir soi-Même". El autor hace un comentario crítico de las experiencias de "no directividad" y descubre una de las principales razones: la ausencia demasiado frecuente y depurada de "relaciones" verdaderas entre maestros y alumnos en los centros escolares e incluso en las clases a través de la práctica cotidiana de la enseñanza.

M. Promeyrat, en un trabajo titulado "Pourquoi les programmes scolaires sont surchargés", recoge las observaciones que ha reunido en el espacio de quince años de práctica pedagógica: "La ampliación de los programas resulta con frecuencia de una preocupación de reformar el espíritu o los métodos", "el programa es concebido como obligación en su totalidad cuan-

do constituye, en una concepción sana, un 'catálogo' donde se debe poder elegir; en la existencia de un 'blocaje' o una lentitud del aprendizaje sin ninguna relación con la cantidad de conocimientos escogidos". Finalmente, indica que la solución del problema se basa en la inteligencia activa del profesor.

*Perspectivas Pedagógicas*. Barcelona, número 24, 1969.

Dedicado en especial este número a la "reforma de la enseñanza programada en el Libro Blanco", en tres secciones: Las etapas del proceso educativo, Problemas especiales y Experiencias, contiene trabajos de gran interés, entre los que figuran el de María Teresa López del Castillo: "Reflexiones en torno a la educación preescolar y la educación general básica", y el de Nuria Borrel: "El calendario y los horarios escolares".

*Revista de Educación*. Madrid, número 205, septiembre-octubre 1969.

En la sección "Estudios" se publica un artículo de Bertrand Schwartz, titulado: "Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente", en el que afirma que no puede existir educación sin que sus objetivos hayan sido plenamente definidos y estima que el Ministerio de Educación Nacional francés no ha definido nunca sus objetivos

generales, y no sólo el Ministerio, sino las instituciones educativas y las docentes. Adoptando como definición de la educación el pensamiento expresado por M. Faure, se trata de los objetivos que se asignan al sistema educativo y de las razones de una educación permanente.

*La Revue des écoles*. Tournai (Bélgica), número 6, febrero 1970.

Publica, entre otros, trabajos tales como la Organización de una gran escuela, de Ch. Pepinster, y un tipo de horario para la escuela maternal de gran interés.

*Riforma della Scuola*. Roma, número 1, enero 1970.

Entre otros trabajos, figura el de Alberto Alberti acerca de la Didáctica de las mejoras.

*Scuola di Base*. Roma, número 1, enero-febrero 1970.

Número dedicado al juego dramático, contiene interesantes trabajos de destacados autores: L. Volpicelli: "Valore del gioco-dramma nella vita del bambino". Occicini, A.: "Presupposti psicologici del gioco-dramma per bambini". Signorelli, M.: "Teatro per i bambini". Piantoni, C.: "Il teatro dei

burottini e l'educazione". Cerri Benassi, S.: "Valore e limiti di una didattica della recitazione nel gioco-dramma". Trombetta, C.: "Gioco-dramma e sviluppo della creatività". Mantovani, E.: "Valore terapeutico del gioco-dramma". Montrone, C.: "Esperienze di gioco-dramma".

El juego dramático, según Volpicelli, se introduce y ocupa un lugar destacado entre las actividades destinadas a incidir en un más amplio orden espiritual, educativamente. El juego dramático aparece como una forma extremadamente aguijoneante de estimulación espiritual.

*Scuola e Città*. Firenze (Italia), número 1, febrero 1970.

En la sección de Experiencias e Investigaciones publica un interesante trabajo de Leonardo Trisciuzzi sobre la Enseñanza programada en la enseñanza elemental.

*Sinite*. Tejares (Salamanca), número 31, enero-abril 1970.

Considera la creatividad más que un "producto" un "proceso" y estudia los factores somáticos, psicológicos, personales, estudiando, por último, la creatividad como acto intelectual y como proceso creador y las condiciones de la creatividad.

M.<sup>a</sup> JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

---

La educación ni puede limitarse, como en el pasado, a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, a los dirigentes de la sociedad de mañana, ni a preparar de una vez para todas a los jóvenes para un determinado tipo de existencia.

RENE MAHEU

# Juego y Juguete

- ALCARAZ LLEDÓ, M.<sup>a</sup> Josefa: "Bibliografía sobre el juego". *Vida Escolar*, número 69, mayo 1965, pág. 32.
- ARNOLD, Arnold: *Cómo jugar con su hijo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, 236 págs.
- La mayor parte del libro se refiere al juego con un solo niño, estudia la actitud de los padres determinada por la diferencia de edad y capacidad, intereses e inclinaciones.
- Se ocupa del juego y los juguetes, dando consejos útiles a los padres acerca de la comprensión del niño y la diversión junto con su hijo mediante juegos compartidos por ambos. Por último, se ocupa de cómo se debe jugar con un niño enfermo.
- BALLY, G.: *El juego como expresión de libertad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1958, 130 págs.
- BARTOLOMESI, Francesco de: "Ancora sul gioco". *Scuola e città*, núm. 6, junio 1958, págs. 201-214; números 7-8, 31 agosto 1958, págs. 252-263.
- BLADERGROEN, W. J.: "El juego en el desarrollo del niño". *Rev. Int. del Niño*, núm. 3, agosto 1969.
- BLUM, Marcel: "Le jouet n'est-il qu'un jouet?". *L'Education Nationale*, número 128, París, págs. 15-18.
- CAILLOIS, R.: *Les jeux et les hommes*. París, Gallimard, 1958, 4.<sup>a</sup> ed., 307 páginas.
- CALAFELL, Pedro: *El niño que juega*. Barcelona, Agora, 1945.
- CHATEAU, Jean: *L'enfant et le jeu*. París, Scarabée, 1967.
- El mundo del juego es una participación del mundo de las ocupaciones serias, es un entretenimiento involuntario que prepara para la vida. Por el juego el niño conquista la autonomía, la personalidad y los esquemas prácticos necesarios para la actividad del adulto. El niño busca en el juego una prueba que le permita afirmar su yo. La historia del juego del niño es, pues, la historia de su personalidad, que se despliega, y de la voluntad, que se conquista poco a poco.
- *Le jeu de l'enfant après trois ans. Sa nature, sa discipline. Introduction a la pédagogie*. París, J. Vrin, 1961, 483 págs.
- *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958, 149 páginas.
- *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant. Essai sur la genèse de l'imagination*. París, Vrin, 1955, 2.<sup>a</sup> edición, 292 págs.
- COMITATO ITALIANO PER IL GIOCO INFANTILE: *Il gioco e il lavoro nella vita del fanciullo* (Secondo Convegno nazionale del Comitato Italiano per il Gioco Infantile). Roma, 3-6 giugno 1967 (Ivrea, 1966-1968), 4 volúmenes. Vol. 1: Il pensiero. Vol. 2: Le opere. Vol. 3: Gli orientamenti. Vol. 4: Il programma.
- Las conclusiones del Segundo Congreso Nacional del Comité Italiano para el Juego Infantil, celebrado en Roma del 3 al 6 de junio de 1967, bajo el tema "El juego y el trabajo en la vida del niño". En el primer volumen expone el concepto que del juego han tenido eminentes pedagogos y filósofos. En el segundo enumera una serie de campos de juego que existen en Italia y detalla el equipo de que disponen. En el tercero, se dan a conocer los puntos de vista de un pedagogo, un psicólogo, de un higienista y de un sociólogo, y, por último, el cuarto volumen contiene los trabajos presentados al Congreso, entre los que son de destacar los que se refieren a los juegos y a la educación física en las escuelas para niños normales y para aquellos que padecen alguna deficiencia.
- CONGRESO INTERNACIONAL DEL JUGUETE, I. 23-28 junio 1958. Tema: El niño y el juguete, instrumento de educación. Rapport-Bruselas, 1958. Exposición Universal o Internacional de Bruselas.
- COUPLEX, A.: "Des jeux éducatifs au livre". *Les Cahiers des Parents*, París, núm. 5, 1963, págs. 45-72.
- CRUSILLES, Jacqueline: "El juego medio de educación". *L'Education*, número 59, 5 marzo 1970, págs. 21-23.
- DANOS, Jeanne: "Nos jouets grandissent avec nous". *L'Ecole des Parents*, núm. 10, diciembre 1968, páginas 32-46.
- DEGROLY et MONCHAMP: *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contributori à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 6.<sup>a</sup> ed., 163 págs.
- DEGREZ, Fernande: "Jeu. Jouets. Jouons". *L'Enfant*. Bruxelles, número 2, 1966, págs. 113-130.
- Dictionnaire des jeux. Publicado bajo la dirección de René Alleau, París, Thon, 1964.
- DÍEZ CUERVO, Dr. Angel: "El juguete educativo: límites y concepto". *El juguete. El mundo de los niños*, número 10, noviembre 1968, páginas 15-17.
- ENGLEBERT, M.: "Comment joue-t-il?". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, número 2, octubre 1964, págs. 109-111.
- GAGEY, M.-J.: "Nos jouets". *L'Ecole des Parents*, núm. 10, diciembre 1966, págs. 9-19.
- GEERTS, V.-M.: "Le droit de l'enfant au jeu. Ses fondements psycho-pédagogiques". *Le Cahiers de l'enfance*, núm. 96, 1963, págs. 7-18.
- "Les fondements physiologiques et psychologiques du jeu chez l'enfant". *L'Enfant*, núm. 6, 1963, páginas 461-472.
- "Gioco infantile, II". *Maternita e Infanzia*, núm. 9, vol. 40, 1968. Monográfico.
- GRANDJOUAN, Jacques-Olivier: *Les jeux de l'esprit*. Thèse pour le doctorat ès lettres... París, Editions du Scarabée, 1963, 361 págs.
- El estudio de los juegos de ingenio le permite investigar la naturaleza del juego en general y conocer la importancia y el valor de los juegos intelectuales en especial. El autor examina las definiciones dadas del juego por expertos en educación, pedagogía y sociología, trata de analizar la naturaleza del juego infantil y estudia el papel educativo de los juegos.

"Guía per la scelta del buon giocattolo". *Scuola materna*, núm. 17. Monográfico.

HARTLEY, R. E.; FRANK, L. K.; GONDENSON, R. M.: *Cómo comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires, Hormé, 1965, 298 págs.

Estudia la función del juego en el desarrollo infantil, el juego dramático como espejo del niño e instrumento para el crecimiento, construcciones, juegos con agua, arcilla, materiales gráficos, experiencias en dactilopintura y juegos de música y movimientos. Emplea el método de casos principalmente.

HENRIOT, Jacques: *Le jeu*. París. P. U. F., 1969.

HERZKA, Dr. Heinz St.: "Des jouets pour jouer... et pour murir!" *Recue Internationale de l'enfant*, ag. 1969.

— *Jouets pour l'enfant normal et l'enfant déficient*. Bâle, Schwabe, 1966.

— "El papel de los juguetes en el niño". *Rev. Int. del niño*, núm. 3, agosto 1969.

"Importancia del juguete para el desarrollo infantil". *Guía para Padres*, núm. 8, Buenos Aires, La Plata, 1969, págs. 29-30.

"Importancia del juguete para el niño, La". *Consigna*, núm. 269, octubre 1963, págs. 6-13.

JACQUIN, Guy: *La educación por el juego*. Madrid, S. E. Atenas, 1958, 232 páginas.

KLOCK, André: "Jouets modernes et problèmes éducatifs". *Sauvegarde de l'Enfance*, 1962, núm. 8, págs. 511-520.

LANGDON, Grace: "Comment choisir les jouets". *L'Enfant*, núm. 6, 1958, páginas 290-298.

LOWENFELD, Margaret: *Il gioco nell'infanzia*. Firenze. La Nuova Italia, 1962, VI + 322 págs.

MORENO, Antonio: "El juego infantil y su necesidad". *Encuentro*. Revista de Educación Familiar, núms. 9-10, febrero-mayo 1964, págs. 21-26.

OLLE RIBA, Florencio: "El juego y los juguetes". *Revista de Educación*. Madrid, núm. 191, jun. 1967, págs. 109-113.

Es un estudio interesante acerca del tema que desarrolla, dedicando especial atención a la clasificación de los juegos en motores, imaginativos, constructivos, receptivos y de relación de los niños de dos a cuatro años y de cuatro a seis años, y de los juguetes apropiados.

ORMEZZANO, J.: "Le jouet, objet de consommation?". *L'Ecole des Parents*, núm. 10, dic. 1968, págs. 10-19.

PAGE, Hilary: *El juego en la primera infancia*. Madrid, Espasa-Calpe, 1967, 223 págs.

El autor trató durante toda su vida de averiguar las horas de juego de los niños y sus necesidades en material de jugar. Estudia las diferentes etapas del juego y se ocupa de los juguetes en cada etapa de la vida infantil. Observa cómo en el juego comienzan a surgir individualidades acusadas y el juguete es el material adecuado en los primeros años de la vida para facilitar la expresión infantil. Entre otros capítulos figuran: El poder del juego, Juguetes convenientes.

PARTRIDGE, E.; BÜHLER, Ch., y otros: *La recreación infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1965, 90 págs.

Obra compuesta de doce capítulos, redactados por destacados expertos en materia de educación y psicología. Entre otros trabajos dedicados al tiempo libre, la recreación, el juego, el cuarto de los juegos, la habilidad manual, los "hobbies", la televisión y el cine, el material de modelado y los títeres como medio psicoterapéutico y el campamento, figura un capítulo sobre los

juguetes de Ruth F. Steidinger, profesora adjunta y directora de la Nursery School del Colegio para Mujeres del Estado de Texas.

"Poder del juguete. El". *El juguete. El mundo de los niños*, núm. 15, agos.-sep. 1960, págs. 11-20.

*Pouvoirs du Jouet*. Commission du Jouet Educatif, París. Ministère de l'Education Nationale, 1966.

PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M.<sup>a</sup> Asunción: *Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar*. Madrid, Magisterio Español, S. A., 1967, 55 págs.

RAILLON, Madeline: "Le jeu et la poupée". *Les Cahiers de l'Enfance*, número 100, 1963, págs. 15-20.

RAMOS, M.<sup>a</sup> Pura: "Elegir un juguete no es fácil". *Familia Española*, número 63, ene. 1965, págs. 69-74.

RYBURN, W. M.: *Play way suggestions*. London. Oxford University Press, 1965, 131 págs.

El juego, la carrera, el espíritu de competición, han sido siempre medios atractivos y aparentemente fáciles para despertar y desarrollar las jóvenes inteligencias. Esta pequeña guía ofrece sugerencias prácticas de juegos, tanto en el campo de los trabajos manuales como del autogobierno del teatro o de las matemáticas. BIE.

STEIDINGER, Ruth F.: "Los juguetes" en *La recreación infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1965, págs. 43-46.

URUÑUELA, Julio: "Juguetes en la enseñanza". *El juguete. El mundo de los niños*, núm. 6, jun. 1968, págs. 27-31.

VALLI, Di Giuseppe: "Il gioco infantile come parametro di sviluppo socio-culturale". *Maternità e infanzia*, núm. 2, 1967, págs. 145-152.

M.<sup>a</sup> Josefa ALCARAZ LLIBÓ

Estamos orgullosos de poder contribuir al Año Internacional de la Educación con la nueva Ley española, pero todavía estamos más orgullosos al saber que nuestro esfuerzo se une al marco de un esfuerzo general, y que nuestras preocupaciones y nuestras esperanzas son las preocupaciones y las esperanzas de la humanidad entera.

VILLAR PALASI

# SIGA CON SUS ALUMNOS TAMBIEN EN VACACIONES

Las vacaciones no deben ser un paréntesis en la actividad educativa.

De hecho, para el maestro y para el niño, la larga pausa del verano es un problema pedagógico: el comienzo del nuevo curso pone de manifiesto la pérdida de hábitos de estudio y comprensión y el olvido de conocimientos.

Santillana, después de una investigación exhaustiva, ha descubierto la fórmula: Caravana y Pleamar. Los libros y cuadernos de vacaciones de Santillana, Caravana y Pleamar, están organizados en forma de viajes.

A lo largo de estos viajes, unos cuantos ejercicios y juegos (crucigramas, laberintos, el dibujo de itinerarios) sirven para afianzar los conocimientos adquiridos y actualizar hábitos y destrezas.

Caravana y Pleamar no parecen libros escolares. Su composición -en forma de "tebeo" o con aire de juego, y pasatiempo- es atrayente y divertida.

Han sido programados y adaptados a la edad del escolar. Escritos con un lenguaje sencillo, se inspiran en el principio de la actividad y están vinculados a los contenidos del curso precedente.

CARAVANA		PLEAMAR		DIAGONAL	
Cursos	Precios	Cursos	Precios	Cursos	Precios
1.º <input type="checkbox"/>	125.-pts.	1.º <input type="checkbox"/>	30.-pts.	1.º <input type="checkbox"/>	75.-pts.
2.º <input type="checkbox"/>	125.-pts.	2.º <input type="checkbox"/>	30.-pts.	2.º <input type="checkbox"/>	75.-pts.
3.º <input type="checkbox"/>	125.-pts.	3.º <input type="checkbox"/>	30.-pts.	3.º <input type="checkbox"/>	75.-pts.
4.º <input type="checkbox"/>	125.-pts.	4.º <input type="checkbox"/>	30.-pts.	4.º <input type="checkbox"/>	75.-pts.

En calidad de muestras, con el 50% de descuento, les ruego el envío del material indicado. Su importe lo abonaré:

- a reembolso  
 con cargo a mi cuenta en esa Editorial

Atentamente les saluda,

.....  
Nombre y apellidos

.....  
Cargo

.....  
dirección

.....  
población

.....  
provincia

Santillana, S. A. de Ediciones  
Elfo, 32 - MADRID-17

**santillana**

Elfo 32. Madrid-17

Todos los Textos DyA se ajustan a los Cuestionarios vigentes y a lo O. M. de 25-3-69 (B. O. del E. 1-4-69)

SOLICITE  
EJEMPLARES  
Muestra con el  
50 %

# colección DYA



textos de enseñanza media

PRESENTA  
SUS TEXTOS  
PARA 1970 - 71



## TITULOS PUBLICADOS

### INGLES

#### INGLES 901

1.º, 2.º 3.º curso por Peter Strevens  
ENGLISH LANGUAGE SERVICES

P. V. P. de cada curso: 65 ptas.

CUADERNOS DE TRABAJO PARA LOS TRES CURSOS

Cada cuaderno: 30 ptas.

INGLES 901 4.º CURSO

### LENGUA ESPAÑOLA

1.º curso, por J. A. Palacios

2.º » por J. A. Palacios

3.º » por J. A. Palacios F.-Gurrea

P. V. P. de cada curso: 95 ptas.

Programa: 3 ptas.

LENGUA ESPAÑOLA 4.º CURSO

### FISICA Y QUIMICA

3.º curso, por A. Añorbe, J. Martín y A. Ruiz

P. V. P. 100 ptas. Programa 3 ptas.

FISICA Y QUIMICA 4.º CURSO

### CIENCIAS NATURALES

1.º curso, por Tomás Alvira

P. V. P. 105 ptas. Programa 3 ptas.

2.º curso, por Tomás Alvira y J. M. M

P. V. P. 105 ptas. Programa 3 ptas.

### LATIN

#### METODO LATIN

3.º y 4.º cursos, por J. L. García Garrido

P. V. P. 100 ptas. Programa 3 ptas.

GRAMATICA LATINA, por J. L. García

Garrido (novedad)

P. V. P. 55 ptas. Programa 3 ptas.

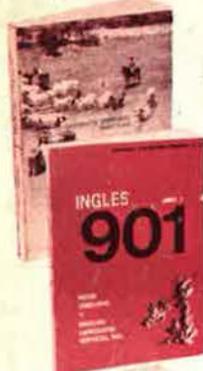
### GEOGRAFIA

DE ESPAÑA, por Pedro Plans

P. V. P. 120 ptas. Programa 3 ptas.

UNIVERSAL, por Pedro Plans

P. V. P. 150 ptas. Programa 3 ptas.



EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

Calle de Quevedo, 1, 3 y 5 - Teléf. 228 79 00-MADRID - 14

D. \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_  
 Calle \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_  
 Población \_\_\_\_\_  
 Provincia \_\_\_\_\_  
 Deseo recibir un ejemplar, con el 50 % de descuento  
 los siguientes título de la colección DyA \_\_\_\_\_  
 cuyo importe abonaré contra reembolso