

Revista de EDUCACION



ESTUDIOS.—ESTEBAN VILLAREJO: La realización de trabajos escolares en casa (33-7) * EMILIO LORENZO CRIADO: La Lingüística y la enseñanza de las Lenguas modernas (37-41) * *CRONICA.*—ADOLFO MAÍLLO: Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959) (41-7) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—G. GAMBOA SEGGI: Nuevas clases de complemento de estudios en Francia (47-50) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (50-1) * *RESEÑA DE LIBROS* (52-3) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (53-6)

AÑO IX * VOL. XXXVIII * 2.º QUINCENA ENERO * NUM. 109
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas * *Jacques Bousquet* * *Manuel Cardenal Iracheta* * *Enrique Casamayor* (Secretario de Redacción) * *Rodrigo Fernández-Carvajal* (Jefe de Redacción) * *Consuelo de la Gándara* * *Feliciano L. Gelices* * *Emilio Lorenzo Criado* * *Adolfo Maíllo* * *Arsenio Pacios* * *Pedro Puig Adam* (†) * *Manuel M.º Salcedo* (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * *Francisco Secadas* * *Manuel Ubeda, O. P.* * *Mariano Yela Granizo.*

* *

Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(E s p a ñ a)

EN EL PROXIMO NUMERO 110 (1.ª QUINCENA FEBRERO 1960)

entre otros originales: CONSTANCIO DE CASTRO: Criterios para la enseñanza de la Geografía * F. MEYLAN: Las Carreras de la Publicidad * Reunión Internacional sobre Exposiciones de Arte * El "Bureau" de In-

vestigación sobre Planes de Estudios de Nueva York, etc., y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.
Depósito legal M. 57 - 1958.

estudios

La realización de trabajos escolares en casa *

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Se trata de un tema escabroso que ha suscitado y suscitada duras críticas. Confío en que mi doble condición de profesor y de padre de familia con cuatro hijos impregne de serenidad este juicio, evitando todo lo que implique echar leña al fuego de la polémica, para recalcar la atención en algo constructivo.

¿Deben o no realizar los alumnos trabajos en casa? En el supuesto de que deban hacerlos, ¿con qué limitaciones? He aquí las preguntas que no pueden eludirse, que no pueden dejar de ser contestadas.

Si traemos a colación a los maestros, vemos que se dividen en dos bandos, los que ponen trabajos para casa y los que radicalmente los suprimen. Si son profesores de enseñanza media los citados, la coincidencia en ponerlos es casi universal. Si pedimos parecer a los pediatras, nos dicen y amontonan razones ergométricas contra la prolongación del trabajo escolar en el propio domicilio. Se quejan los padres de que apenas hacen con los hijos vida familiar, ya que el tiempo libre de asistencia escolar dista mucho de ser libre. Preocupa a los gobernantes, que no saben si permitir el trabajo juvenil en el hogar o suprimirlo, como algunos países han decretado. En fin, tiene tantos detractores la extensión de las tareas escolares a domicilio, que su porfiada continuidad llegar a causar extrañeza.

Que aprendan y estudien en la Escuela o en el Instituto, dicen algunos, y que en su casa inviertan las horas libres en compenetrarse con sus familiares, tan conveniente para su formación moral, atender a sus relaciones sociales de niños, que sólo viviéndola es un hecho la educación social; entregarse a recreos, juegos y deportes, indispensables para su formación física y para su salud; sepan emplear su ocio en ocupaciones de su gusto que pueden cristalizar en tendencias vocacionales; respétese su bien merecido descanso y no se les fuerce a superar incluso la jornada de ocho horas del adulto...

El problema es complejo. Tiene, como vemos, muchas perspectivas: higiénica, moral, siquiátrica, social, pedagógica, etc. Vale la pena abrir un breve capítulo a las objeciones para situar bien el problema y, puesto que la exigencia proviene del aula escolar y no de que autoridad alguna lo imponga, cen-

* Conferencia pronunciada ante educadores y padres de familia en el Curso sobre la Familia y la Educación, organizado por el Instituto Municipal de Educación de Madrid (noviembre-diciembre 1959).

tremos nuestra atención en la cara pedagógica. Agrupemos las diversas críticas pronunciadas a este respecto en tres apartados didácticos: preparación, dirección y corrección de dichos trabajos domésticos.

La *preparación* de este trabajo corresponde al profesor titular de la asignatura. Nadie se lo discute. El profesor ordena las tareas escolares para casa. No siempre da, sin embargo, las indicaciones precisas para que el alumno por su cuenta las haga. Estudia tú solo, le dice, pero ¿sabe cómo se estudia? De aquí que el niño pida consejo a los padres, pregunte al hermano, acuda a otro profesor, al profesor particular que reclama a veces este excesivo complemento escolar. Resultan en cierto modo incompetentes estos consejeros. Ni siquiera el profesor privado, por sabio y discreto que sea, alcanza a adivinar hasta dónde ni de qué manera ha presentado el profesor principal la materia. ¿Por qué separar entonces estas dos funciones, la de preparar y la de dirigir ese trabajo doméstico?

Dirección del trabajo. Casi todos la tienen en su domicilio. ¿Se piensa que nadie le dirige en casa? Falsa suposición. Lo que sucede es que son diferentes los directores en los diferentes días y de diferente competencia: el padre, la madre, el hermano, el profesor... Si son incompetentes, se acumulan las nociones oscuras. Y adiós aureola del padre si no puede satisfacer la consulta al hijo. Despojo cruel de su autoridad. Con frecuencia esa ayuda es reclamada en momento importuno. Apretado el tiempo, o se rechaza totalmente al estudiante o se le abrevia el trabajo. ¿Cómo? La ayuda se hace hasta desleal. Se le suprimen dificultades. Acabar pronto a toda costa. Y si no todos tienen igual ayuda, ¿cómo evaluar luego con justicia los merecimientos? ¿Cómo cargárselos al escolar?

También quedan objeciones para la *corrección* de los ejercicios. El alumno vierte errores en sus tareas a domicilio como en las del colegio. Más todavía en casa. Está cansado ya al empezar. Ante una dificultad, duda; pero como dudar es cosa que lleva tiempo, se echa a adivinar. El error debe evitarse, dice la Pedagogía, porque perdura con fuerza en su siquismo. Preferible el procedimiento preventivo al correctivo. No se sigue aquí este postulado didáctico. Por otra parte, esas tareas plagadas de errores han de ser objeto de una corrección profesoral penosa, apresurada y, por apresurada, a veces ilegible. En el alumno queda el desánimo, la frustración; en el profesor, el desaliento, la fatiga. Si ese dilatado tiempo de corrección se aplicara directamente a los alumnos, ¿no sobrarían estos fastidiosos ejercicios?

Sabemos las trabas que el alumno encuentra en la comprensión de lo que de él se pide, en la ejecución de lo que es largo o él se lo hace largo, la valoración no siempre justa de su esfuerzo, en fin, la fatiga y trastornos síquicos que lleva consigo.

En la mayoría de los hogares españoles —escribe una madre, María Nieves González Echevarría— el ama de casa espera por las tardes la llegada de sus hijos que regresan del colegio con la moral de quien va a vivir unas horas de pesadilla. Durante ellas, en

ese ambiente familiar, normalmente pacífico, van a sonar bofetadas, gritos de protesta, llantinas. Los niños vienen abrumados de deberes para el día siguiente. Hay que controlarlos, que no se distraigan, que no jueguen, que merienden rápidamente si han esperado a hacerlo en casa (1).

Esta tensión dramática, apuntan, puede remediarse disponiendo que se hagan esos trabajos en el mismo centro de enseñanza. Ganan con ello alumnos y profesores. Gana la enseñanza. Se cantan ahora sus excelencias, las excelencias del trabajo en la escuela, felizmente contrapuesto al de casa.

En efecto, la preparación que hace el profesor es más prudente. Reduce sus exigencias porque palpa a continuación las dificultades intelectuales que encierra para los alumnos y la extensión de la tarea impuesta. Es más inteligente su dirección, más discreta su ayuda, porque sabe quién la necesita en mayor grado. Observa el esmero y atención que cada uno aplica. Incita a la autocorrección sobre la marcha, en el momento preciso de surgir el interés y no al día siguiente. Por anticiparse al error, no es tan desalentadora esa corrección.

Las críticas enderezadas contra el trabajo fuera de la Escuela o del Instituto acaban en esto, en que se sienta aquí el alumno como en su propia casa y haga las cosas que podría hacer en su casa: comer los que viven lejos, practicar los deportes algún tiempo más que las horas intercaladas de recreo, hacer sus ejercicios, estudiarse las lecciones, etc. Se legisla la implantación de *permanencias*. La palabra es de suyo bien expresiva. ¿Que ha de aumentarse el horario a los profesores? Bueno, prolónguese y retribúyase, pero será siempre ahorrar sinsabores a todos, alumnos, profesores y familiares.

Las objeciones expuestas, disparadas con el punto de mira pedagógico, parecen llevar a la conclusión de que los trabajos que un niño hace fuera del colegio apenas valen en comparación con los verificados en el mismo. Sin embargo, algún motivo habrá para que no sean suprimidas radicalmente las tareas en privado.

La misión del padre —dícese ahora en contra de los anteriores— no acaba con el delegar en el maestro la educación de sus hijos. ¿Acaso no se preocupa en el hogar de su formación moral? Parece recusable que se despreocupe de su educación intelectual, cuando tan ligada está a la anterior. Las tareas escolares suelen constituir en muchos casos el cordón umbilical que mantiene el debido contacto entre escuela y familia. Con la implantación de permanencias no se soluciona razonablemente el problema, porque ¿es prudente la absorción total del hijo por la escuela? Habría de tenerse la valentía de suprimir también éstas.

Ahora bien, el curso lectivo es extraordinariamente corto, y no por obra de maestros. O se reducen los programas, o hay que ampliar con "permanencias" y en casa la jornada escolar. Intentos de acortar los programas ha habido muchos, en nuestro país y en todos los países culturalmente desarrollados, y ahí están... inmensos, inabarcables.

(1) *Las dificultades escolares de los niños*. Rialp. Madrid, 1959, pág. 43.

¿Que no se explican los padres la dificultad de acortarlos? Sinceridad por sinceridad: los pedagogos tampoco. Es como si preguntáramos a las madres de familia dónde está la dificultad de ahorrar dinero a sus maridos. Bien hacedero es: acortar el programa de gastos. Pues bien, las necesidades culturales son tan acuciantes y coactivas como las otras. El estudio del átomo, ¿no debe ampliarse en vez de reducirse? ¿Qué dicen de la Astronáutica, de saber con cuántos satélites cuenta nuestro planeta? Apremia tanto como poseer neveras y aparatos de radio o televisión en los hogares. No es sencillo, no, reducir los programas. Abarca muchos y hondos problemas que escapan a la decisión del pedagogo. Hasta implica desasosiegos de desarme cultural.

Si son muchos los que abiertamente impugnan la ejecución de tareas escolares en casa, no son pocos los que las defienden de manera implícita. Incluso madres, ¡óigase bien!, muchas madres, sobre todo de ambiente popular, consideran que la bondad del profesor es de alto calibre si pone trabajos para casa a los niños. Todo lo monstruoso que se quiera, pero los maestros se ven frecuentemente forzados para no romper la armonía que debe existir entre escuela y familia, a ponerlos en contra de su voluntad. Tienen prisa por convertir a su hijo en Pulgarcito que aventaje intelectualmente al gigante de las botas de siete leguas, al más adulto de los adultos.

Participan finalmente de semejante opinión todos los profesores —y son muchos— que a su pesar los ponen. Necesario será abandonar el terreno movidizo de lo opinable para asomarse unos y otros, partidarios y detractores, a la investigación experimental, aunque sea ésta escasa todavía.

II. COMPARACIÓN DEL TRABAJO EN CASA CON EL TRABAJO EN LA ESCUELA.

¿Es, como dicen, de más rendimiento el trabajo en casa que el verificado en la escuela? La pregunta lleva inmersa esta otra: ¿es mejor el rendimiento del trabajo individual, propio del doméstico, que el colectivamente verificado en las aulas bajo el influjo del profesor y de los compañeros?

A. Mayer se sirve para averiguarlo de niños de unos once años de una Escuela primaria de Alemania. Emplea como trabajos comunes la escritura al dictado, cálculo oral, combinación de tareas, retención nemónica de sílabas sin sentido y cálculo escrito, todo esto enderezado a investigar el trabajo del entendimiento, de la fantasía y de la memoria. Trabajan de una de estas tres maneras: a) de prisa y bien, b) bien y despacio, c) muy de prisa.

¿Resultados obtenidos? 1.º En general se percibe una ganancia considerable del trabajo escolar sobre el doméstico, es decir, del trabajo colectivo sobre el del niño aislado en casa o aislado en la misma escuela. Es superior en cantidad y en calidad al efectuado en el domicilio.

2.º En general, con el trabajo en clase, los niños flojos y de ritmo lento salen más gananciosos que los de mayor capacidad de trabajo y los pequeños más que los mayores. Se benefician en mayor grado

los intelectualmente débiles, los que necesitan más del acicate de la clase y del profesor.

3.º La clase y la colectividad influyen uniformando el trabajo. Es quizá una consecuencia de lo anterior, porque al recibir mayor estímulo los alumnos mediocres que los superiores, se igualan o acercan sus niveles de rendimiento. Acusan más personalidad las tareas verificadas en privado (2).

Pero esto es sólo una visión unilateral del problema. Hay que tener en cuenta otros factores experimentales, por ejemplo, las condiciones materiales en que se realiza uno y otro. Así lo comprende Fr. Schmidt, quien se ocupa de averiguarlo con niños de doce y trece años de enseñanza primaria de Wurzburg.

Examina la actitud que los padres y hermanos mayores guardan respecto a las tareas del estudiante en casa. También anota las condiciones materiales de las habitaciones donde hace el niño sus trabajos y se fija en las horas destinadas a hacerlos. Los trabajos de casa son así cotejados con los de igual dificultad que se realizan en clase. Tres semanas después, otros trabajos domésticos y escolares semejantes son examinados de nuevo. Se practican, ahora como antes, ejercicios de copia, de cálculo y de composición libre, y las faltas se puntúan según baremos para mayor objetividad. Veamos sus resultados.

1.º Faltaba calefacción adecuada en sus habitaciones de estudio al 2-3 por 100 de los alumnos, viviendo el 4,6-13,5 por 100 en casas de una sola habitación y el 29,5-55 por 100 en casas de dos habitaciones. ¿Cómo van a resultar bien los trabajos hechos en la cocina, única habitación de la casa, sobre sillas o en el borde de las ventanas!

2.º resultado: Las molestias puramente exteriores en la ejecución de las tareas a domicilio no tienen la importancia que se les ha dado. La mayoría de los alumnos se acostumbran rápidamente a los estorbos de su casa y reciben poco perjuicio de ellos, mientras no se llega a una directa interrupción de ese trabajo. Los niños se acomodan en gran manera a los estorbos domésticos, a la falta de quietud en la casa, al ruido que les viene de la calle, a la luz deficiente, al aire viciado, etc.

(La conclusión es de verdad sorprendente, pero merece ser revisada, ya que los avances de la civilización han traído al hogar del estudiante una radio y probablemente a sus vecinos.)

3.º Las horas del día o de la noche en que realizan esos trabajos también condicionan su perfección. Son preferidas, según esta investigación, en el siguiente orden: de 5 a 6 de la tarde, de 7 a 8, de 6 a 7, de 1 a 2 y de 9 a 10 de la noche. La hora menos elegida para estudiar en casa parece ser la de 9 a 10, a pesar de que da en general buenos resultados, quizá porque al ser conclusiva de la jornada de actividades atrae más intensivamente la atención y la voluntad del escolar. Es decir, que resulta comprobada la afirmación de Kräpelin de que en la curva de trabajo se percibe un supremo esfuerzo cuando el que trabaja ve próximo el fin de sus tareas.

4.º En cuanto a la calidad del trabajo verificado, si es superior o inferior al escolar, se observa que

comete más errores cuando trabaja el alumno en casa que cuando lo hace en la escuela (3).

Los experimentos mencionados son interesantes pero no agotan las direcciones en que debe estudiarse el problema. Influyen también las características individuales de los alumnos. Mayer y Schmidt no han prestado mucha atención a esto. Hay niños que trabajan peor en su casa que en la escuela. Otros no logran vencer los muchos obstáculos exteriores que trae consigo el trabajo socializado y, por el contrario, rinden más cuantitativa y cualitativamente en el sosiego reconfortante de la propia casa. Se dan, pues, excepciones en los resultados generales anteriores. La individualidad influye, pero en unos trabajos más que en otros, principalmente en los trabajos cualitativamente superiores, como los de composición.

Parece confirmarse por unos y otros investigadores que el trabajo doméstico acusa notable valor cuando se refiere a tareas que solicitan el ejercicio de las funciones mentales superiores y de aptitudes específicas. Difiere en esto del trabajo del aula. Mientras el quehacer de la escuela requiere menos independencia y originalidad, en cambio el doméstico es notablemente valioso para suscitar la actitud creadora, para el trabajo que exige un modo de ser original, único, auténtico. Con los años crece esa superioridad del trabajo doméstico hasta el punto de preferirlo los jóvenes, como la manifestación más adecuada a la naturaleza expansiva de su personalidad.

Vemos perfilarse poco a poco la bondad superior del trabajo en la escuela comparada con la del doméstico, sobre todo para los niños pequeños. ¿A qué se debe esta superioridad con los más pequeños?

Meumann ensaya una explicación. Cree que la clase en cuanto colectividad y el maestro por su rango jerárquico espolean su voluntad de trabajar, a su corta edad todavía incipiente.

También puede ser debido a que uno y otro, la clase y el maestro, influyen sobre el niño menor haciéndole atisbar la importancia que tiene lo que realiza para su vida posterior. No puede todavía determinarse por consideraciones generales y motivos ideales en la medida que un adulto, o como los estudiantes de los últimos cursos de bachillerato, quienes tienen ya la madurez mental que este determinarse necesita. Se hallan influenciados más poderosamente por las excitaciones del medio ambiente, se distraen con estar junto a sus camaradas, se distraen por la vista y el oído y, sin embargo, paradójicamente estas incitaciones distractivas que dispersan exteriormente el trabajo escolar avivan por otro lado su atención, estimulan su voluntad y hacen que trabaje mejor que si faltara esas distracciones.

Añádanse a estas causas las afectivas, como son la emulación, el deseo de no quedarse rezagado, los apremios del profesor, la acomodación de los más lentos al tiempo de los que trabajan de prisa, el temor a la represión o castigo y el deseo de elogio. Todo esto influye sobre el trabajo escolar, elevando su rendimiento (4).

Pero se trasluce ahora algo que está a punto de pasarnos inadvertido: el trabajo ordenado para casa

(2) E. Meumann: *Compendio de Pedagogía experimental*, págs. 253-54.

(3) Lay, W. A.: *Pedagogía experimental*, págs. 182-83.

(4) O. c., 256-57.

tiene un halo afectivo distinto del de la clase. Aquí, en el aula, predomina el dar lo nuevo; allí, en casa, la mera repetición, el ejercicio, el fijarlo con exactitud. Para el aula, lo novedoso, lo estimulante; para el hogar, lo de estímulo gastado, lo conocido en cierto modo, lo que hay que retener. Tal vez se deba a esto el apelativo de "deberes", que no nos gusta porque tiene marcada resonancia de trabajo forzoso, trabajo de corvea, trabajo de galeote. Todo lo contrario de lo que debe ser, incitación a la originalidad, acento del espíritu de iniciativa.

El trabajo doméstico, en cuanto manifestación de la personalidad, como exponente del ser auténtico del alumno, es muy superior al escolar, según hemos visto. Vuelven a decirlo Jensen y Lamszus, quienes ven que los trabajos de composición y dibujo realizados en casa se caracterizan por su sello personal, su originalidad. En clase, esos mismos ejercicios resultan uniformes, casi iguales, descoloridos, sin personalidad.

A medida que crece la edad de los estudiantes disminuye la superioridad del trabajo doméstico sobre el escolar, y hasta se invierten sus valores, como pone de relieve la investigación de William E. Anderson, verificada en 1946 sobre dos secciones de un curso de enseñanza media equiparable al cuarto del bachillerato español con 29 alumnos cada una. Los dos grupos, el de control y el experimental, son equivalentes en nivel de inteligencia y en conocimiento de la lengua materna, materias sociales y matemáticas, que son los estudios que más exigen trabajo a domicilio. Los ejercicios que resultan de aplicar los tests son puntuados por persona ajena a los profesores, para mayor objetividad, y el rigor estadístico-experimental se mantiene con esmero. Difieren los dos grupos en que unos hacen trabajo en casa y los otros, no.

Se comprueba que con estos alumnos mayores, el trabajo doméstico es superior al efectuado en la *High School* para los tres tipos de asignaturas. Los alumnos del grupo de "trabajo en casa" mantienen aproximadamente el mismo rango de aprovechamiento en lengua materna, matemáticas y estudios sociales. Suelen ser más seguros en su aprendizaje, exhiben más capacidad para el trabajo independiente, es decir, sin ayuda del profesor, que los alumnos del grupo de control. Por el contrario, los del grupo que "no trabaja en casa" son más desiguales, más irregulares, esto es, que en unas asignaturas logran un puesto adelantado y en otras calificación relativamente baja. Los alumnos más inteligentes de este grupo no ganan proporcionalmente tanto como sus homólogos del grupo de "trabajo en casa". Esta diferencia se observa también entre los de inteligencia media y entre los inferiores. Todos estos alumnos de cuarto curso de enseñanza media obtienen rendimientos superiores trabajando en casa que en el Instituto (5).

5) Anderson, William E.: *An Attempt through the use of experimental techniques to determine the effect of home assignments upon scholastic success*. "Journal of Educational Research", XL, 2, oct. 1946.

III. CONCLUSIÓN.

Hemos empezado por tomar nota de las opiniones habidas en pro y en contra de los trabajos en casa. Intentamos después salir de lo meramente opinable para anclar en su examen científico. Aun éste se ha mantenido en el plano de lo estrictamente didáctico por creer que su existencia hunde sus raíces en motivaciones precisamente didácticas. Era ir al fondo del problema. Todavía en este campo sentimos la inquietud de no haber abarcado muchas otras facetas.

Habría que añadir a nuestro examen otro gran aspecto del problema: el higiénico. Se anuncia el trabajo en casa como una sobrecarga, como especialmente fatigoso, nocivo para la salud.

Según múltiples experiencias realizadas ininterrumpidamente desde Sikorsky hasta nuestros días, todo trabajo escolar que se ejecuta en estado de fatiga agota mucho más que el mismo trabajo en circunstancias normales. Y en este caso se encuentra el alumno después de la clase. Para él es un trabajo considerable hacer en la escuela lo que de él se pide. Acaba cansado, fatigado, y en esas condiciones debe empezar a trabajar en casa. El rebajamiento de esta disposición inicial para la aplicación de su esfuerzo hace que la fatiga que viene ahora a acumularse se prolongue, persevere más allá del descanso nocturno. Es decir, que el niño se levanta por las mañanas ya cansado. Se le llama a esto sobrecarga intelectual, "surmenage". Las consecuencias son a la larga desastrosas no sólo para la economía del trabajo, sino para el equilibrio físico y mental.

En resumen. Del examen objetivo del problema se desprende que en los grados elementales y de perfeccionamiento de la escuela primaria, y en los cursos iniciales del bachillerato deben proscribirse radicalmente los trabajos para casa, contentándose con el verificado en el aula escolar bajo la guía directa del profesor. Tiene éste una misión importante que realizar, la de enseñarles a organizarse su trabajo, la de enseñarles cómo estudiar y qué estudiar. Para esto sirven muy bien las actividades dirigidas, como se las denomina en el campo pedagógico.

El estudio dirigido no es procedimiento remedial, porque sabe el profesor no dar resuelta la dificultad, sino apuntar dónde y cómo puede resolverla. Frente a una palabra desconocida, recomienda acudir al diccionario y se asegura de que sabe manejarlo. Ante una demostración que no entiende le recuerda aquella otra anteriormente dada, que le sirve de fundamento para que la repase. Una pregunta le es contestada con otra pregunta sugerente, que invita a la reflexión.

No es pretexto la presencia del profesor para que el alumno inquieto se levante a cada momento, interrumpa y ni haga ni deje hacer. Silenciosamente se levanta el que pide ayuda, escribe en el encerado su nombre y vuelve a sentarse, en espera de que le llegue el turno de ser llamado por el profesor.

Aprender a estudiar, racionalización del trabajo intelectual; he aquí algo que no se enseña de modo expreso, que el alumno adquiere a través de fracasos y sinsabores, y que otros menos esforzados renuncian a conseguirlo. Sólo con carácter excepcional puede invitárseles a realizar algún quehacer en casa, y

éste, precisamente de tipo creador, no de carácter reiterativo.

Rebasado este estadio discente de la escuela primaria y media, que puede jalonarse hacia los doce años, el aspecto del problema cambia. Puede y debe ir trabajando por su cuenta en el propio hogar. Se le supone ya en posesión de las técnicas de trabajo necesarias para ello y con la madurez suficiente para hacer los ejercicios que el discreto profesor aconseje.

La Lingüística y la enseñanza de las Lenguas modernas

II

LIGAZÓN. ENTONACIÓN Y ACENTO.

En el artículo precedente (REVISTA DE EDUCACIÓN, número 92, 1.^a quincena febrero) habíamos visto cómo los avances de la lingüística y en especial los de la lingüística estructural, permitían hoy afrontar con medios más eficaces el problema de la enseñanza de los sonidos de una lengua extranjera. Vamos a ver ahora cómo otros importantes elementos del lenguaje, no tan exhaustivamente estudiados como los sonidos, presentan a la luz de la lingüística moderna facetas susceptibles de aprovechamiento en el aula. Trataremos al mismo tiempo de ver hasta qué punto algunas deficiencias que ofrece la lengua en la articulación sucesiva de las unidades lingüísticas quedan neutralizadas a menudo por la intervención de unidades no segmentables. En otros casos, la intolerancia de estas situaciones ha provocado, como es sabido, procesos orgánicos que llenan la historia de las lenguas y pertenecen, por tanto, a la lingüística diacrónica (1). Insistiendo aún más en la delimitación de elementos fonéticos significantes en los casos de aparente homonimia, se pueden descubrir a veces datos inadvertidos por los fonetistas. Así, en castellano se puede observar la existencia de una *W* —con valor fonológico propio y distinta de la descrita por *N*. Tómase—, si comparamos dos secuencias como *los huevos* y *los suevos*, o entre *los suecos* y *los huecos*, o entre *los suelen* (o *lo suelen*) *freir* y *los huelen freir*. La importancia de esta diferenciación la hemos comprobado sometiendo a un grupo de alumnos extranjeros a una prueba de comprensión de las dos series paralelas de secuencias, sin que cometieran un solo error. Es probable que habiéndose tratado de alemanes, el deslinde de las dos *w* hubiera ofrecido mayores dificultades (2). Para definir los dos fonemas habría que

(1) Precisemos más: los estados de ambigüedad de la lengua que no resuelve la entonación o el acento, se resuelven generalmente en desplazamientos semánticos o léxicos que sanean el lenguaje.

(2) No porque la diferencia no sea patente. Lo es para oídos españoles y basta. Pero el alemán no tiene conciencia lingüística natural del sonido *w*, menos aún de una subdivisión del mismo.

Claro está, en una lógica ponderación con los demás profesores de las demás asignaturas, si los tuviere.

Sólo así podrá conseguirse el objetivo que la escuela afanosamente persigue, el de preparar a los jóvenes para la vida, en este caso para nutrir por sí mismos las necesidades de la vida intelectual posterior.

ESTEBAN VILLAREJO.

partir de los resultados del análisis fonético de los mismos: fundamentalmente son la misma cosa: en *los suecos* la *w* es evidentemente una semiconsonante equiparable a la de los ejemplos que presenta *N*. Tómase en su manual (*suerte, puerta*, etc. § 65); en *los huecos* se trata también de una *w*, pero su labialización es más intensa (3). Pero no siempre, como veremos más abajo, dispone la lengua de elementos fonéticos como éstos para resolver ambigüedades; muchas veces quedan éstas insolubles y los hablantes las soslayan o se repiten para aclarar el concepto; en otras, para nosotros las más útiles, por su valor ilustrativo, lo que aclara el posible equívoco es la entonación.

Algunas gramáticas norteamericanas de inglés que dedican atención a la entonación en la frase no dejan nunca de hacer mención del contraste que en la fórmula de salutación norteamericana posee la primera indagación de cortesía *How are you?*, con elevación tonal en la segunda palabra, frente a la contrapregunta *Thanks, how are you?* con acento en la última palabra. Desde el punto de vista semántico resulta una excesiva sutileza distinguir entre los dos sentidos, pero son numerosos los casos en todas las lenguas en que merced a la entonación se obtiene un claro matiz diferenciativo entre dos frases o palabras de secuencias fonéticas idénticas. Pero si en el precedente ejemplo resulta excesiva sutileza la determinación del valor semántico de las dos frases contrapuestas, no podemos considerar igual *Isn't she pretty?* (¿No es bonita?) frente a *Isn't she pretty!* (¿Qué bonita es!). Regularmente, las lenguas han desarrollado estructuras morfológicas o sintácticas más o menos adecuadas a cada tipo de elocución (ing. *You see. Don't you see?, You don't see, Do you see*, etc.; al. *Du kommst nicht hier, Komm hier! Komm nicht hier! Kommst du nicht hier? Kämeest du doch hier!*, etcétera), pero parece existir una tendencia popular a superar estos moldes tradicionales y a dotar a frases de una estructura determinada de contenidos no acostumbrados y que sólo afloran en el momento

(3) Comentando este hecho con el profesor Mac Carthy, jefe del Departamento de Fonética de la Universidad de Leeds, éste señaló una aparente sonorización de la *s* del artículo en el último caso. Aun admitiéndola, había que tener en cuenta que el español no la percibe; por tanto, hemos de aceptar que la diferencia fonológica reside en la *w*. Stockwell, Bowen y Silva-Fuenzalida, en el artículo que citamos más adelante, contraponen *la suerte a las huertas*, que es un caso paralelo, y transcriben la *s* de *las* como sonora, pero advierten también la distinta naturaleza de la *w*, que transcriben con un circunflejo invertido encima. De otro modo, ¿a qué atribuir la sonorización de la *s*?

en que la entonación entra en juego. Así la estructura de las frases *You don't think it's wrong?* (A. Huxley), *Then you won't sign?*, *You know Beale's secretary. That young man been talking again?* (G. Greene) (4), no es, en ninguno de los ejemplos, la que corresponde tradicionalmente al esquema de la oración interrogativa. Sin embargo, los cuatro ejemplos, escogidos al azar, son claramente preguntas y como tales son interpretadas no sólo en el texto escrito, con ayuda del signo ortográfico correspondiente (?), sino en la lengua hablada en virtud de la elevación final del tono que caracteriza la enunciación de este tipo. De igual manera, en alemán la frase *Du bist krank gewesen*, de estructura típicamente aseriativa, puede convertirse, con los correspondientes cambios de tono, en interrogativa o exclamativa (sorpresa, duda). Bally habla (5) de "tours interrogatifs impropres" en casos como *Vous taisez-vous à la fin?* (Taisez-vous!), donde, como se ve, el sentido real de la frase viene sólo dado por la entonación.

Todos los ejemplos anteriores y otros muchos que se podrían acumular sobre ellos prueban suficientemente el importante papel que la entonación desempeña en el lenguaje y la urgente necesidad de buscar fórmulas de aplicación en el aula que el alumno sea capaz de asimilar. No se nos escapa la dificultad de la tarea ni estimamos que la lingüística moderna haya superado ya los escollos que en este terreno señalaba Bally hace cincuenta años en su *Traité de Stylistique française*: "Dans la langue parlée, il n'y a pas de mouvements de la parole où l'on ne puisse observer quelque effet de l'intonation, et l'on a raison de dire qu'elle est le commentaire perpétuel de la pensée. Mais s'il est relativement facile de la saisir instinctivement, il est très malaisé de l'analyser et de la décrire; de même que les facteurs matériels et phoniques qui la composent sont très nuancés et très complexes, de même la valeur symbolique et expressive de l'intonation, autrement dit son rapport avec la pensée est souvent très difficile à établir" (6). Queremos anticipar desde ahora que tales dificultades no están aún resueltas en el día de hoy. Nosotros nos vamos a limitar a exponer algunos de los aspectos más salientes, a nuestro juicio, de la cuestión, confiando en que su aireamiento en el plano práctico de la enseñanza pueda abrir el paso a fórmulas eficaces de aplicación general.

La entonación, el acento o el tono, lo mismo que la cantidad, son fonemas que la moderna lingüística tiende a considerar como secundarios, en oposición a los fonemas primarios o segmentables que distinguen y caracterizan la cadena hablada. También se emplea para designar estos fonemas secundarios el término *supra-segmentos* o simplemente *prosodemas* (7). El adjetivo "suprasegmental" es todas luces inexacto, pues lo que se pretende destacar es simultaneidad

con los otros fonemas primarios y no superposición. Además, la noción de cantidad, en fin de cuentas, longitud dentro de la secuencia de sonidos, es difícilmente separable del concepto "cadena hablada" y por eso la hemos tocado antes, al examinar los fonemas primarios.

El papel del acento ha sido estudiado desde antiguo por cuantos se dedican a la enseñanza de las lenguas vivas, ya sea para nativos o para extranjeros. Precisamente esta tradición, así como la doble utilización del término *acento* para designar por un lado acento de intensidad y por otro acento regional, ha contribuido a que hoy exista en las gramáticas cierto confusiónismo y a que sea urgente un deslinde de los dos campos. Una reciente experiencia didáctica ante alumnos norteamericanos nos ha convencido aún más de lo inaplazable de esta delimitación. Se trataba de practicar la frase española: *¿Quiénes eran?*, perdida en un largo texto cuyas unidades melódicas eran objeto de práctica reiterada. Al llegar a la frase citada, tres estudiantes leyeron sucesivamente: *¿Quiénes serán?*, sin que hasta llegar al cuarto pudiéramos, por la vaguedad del contexto, darnos cuenta del error de los anteriores. Evidentemente en la confusión había intervenido mucho la peculiaridad española de enlazar dentro del grupo tónico la consonante final de una palabra con la vocal inicial de la siguiente (*los altos-los saltos; el lecho-el hecho-helecho*). Pero a este fenómeno, tan frecuente en español, ha puesto remedio generalmente nuestra lengua por medio del acento sintáctico y así vemos resuelta por éste la aparente homonimia de agrupaciones sintácticas como *nos sienta bien* frente a *no sienta bien*, *los Pérez nos son simpáticos* frente a *los Pérez no son simpáticos*, etc. Pero en otras lenguas parece que todavía es motivo de discusión la presencia de "cambios" o expresiones cuasi-homonimas del tipo del ingl. *they are also right* al lado de *they are all so right* o de *nitrate* junto a *nightrate* y *Nye trait*, *red deer* frente a *red ear* (8), semejantes a los que Ch. Bally atribuye a homonimia fónica sintagmática (*c'est la confédération* al lado de *c'est là qu'on fait des rations*) o a falsa separación (*pauvre, mais honnête* = *pauvre maisonette, l'amour a vaincu Loth* = *l'amour a vingt culottes*) (9).

Pero volviendo a nuestro ejemplo español (*¿Quiénes eran?—¿Quiénes serán?*), lo que interesa destacar es que el origen de la confusión estriba, sobre todo, en la falsa interpretación de dos elementos distintos: acento y tono. Tratándose de una clase en que se estaba practicando la entonación interrogativa, estos alumnos sabían que el final de la curva de entonación era ascendente, pero identificaban erróneamente este ascenso (del tono) con el acento de intensidad, es decir, mezclaban el plano musical con el dinámico. Se ve, pues, que lo que en la palabra se llama acento musical, cuando se habla del indoeuropeo, del chino o de otras lenguas, tiene todavía vigencia y

(4) La última frase es, en rigor, "incorrecta". En nuestra opinión, sin embargo, se trata de un nuevo tipo de ordenación sintáctica, en que la falta del verbo auxiliar denota ya de por sí la modalidad interrogativa.

(5) Ch. Bally: *Traité de Stylistique Française*. Heidelberg, 1909, II, 186. Citamos por la llamada 3.ª ed. (París-Ginebra), que es reproducción fotográfica de la Heidelberg.

(6) Bally: *Traité...*, I, 275-6.

(7) Así, por ejemplo, en la terminología adoptada por S. Potter en *Modern Linguistics*. Londres, 1957, pág. 59.

(8) Véase, por ejemplo, la amplia reseña de Samuel S. Martin al libro de Charles F. Hockett, *A Manual of Phonology*, aparecida en *Language*, XXXII, 675-705, o el artículo de W. Hass, "On Defining Linguistic Units", *Transactions of the Philol. Society*, 1954, pág. 57.

(9) Cfr. Ch. Bally: *Linguistique générale et linguistique française*. Berna, 1944, pág. 178 y especialmente páginas 335-6.

valor semántico dentro de la frase de las modernas lenguas europeas. Alguna de éstas, como el noruego, hace todavía uso del acento musical en el plano léxico (10), pero en general podemos prescindir de este factor en las palabras. Lo que nos interesa, pues, aquí es la entonación o inflexión musical en la frase y el acento o distribución de intensidad en la palabra.

El valor del acento de intensidad en la palabra no es, en rigor, un descubrimiento de la lingüística moderna. Cualquiera gramática, por anticuada que sea, se libra muy bien de omitir las diferencias semánticas que refleja la posición del acento en una palabra: esp. *cántara-cantará-cantara*, *término-terminó-termino*; ingl. *présent-présént*, *cómplement-complément*; al. *übersétzen-úbersétzen*, *umgéhen-úmgehen*; gr. *τῆλεσκοπός τῆλεσκοπός*.

Esta amplia representación del fenómeno en las lenguas europeas y la unanimidad con que los gramáticos se han ocupado del mismo, exige ya poco más de la lingüística. El valor semántico de la posición del acento en la palabra es, por tanto, un rasgo fonético tan característico y nítido como el timbre de las vocales españolas (11). Aparte de este valor semántico, dicha posición origina trastornos fonéticos considerables que deben ser tenidos en cuenta en la clase. Basta recordar aquí el triple valor fonológico de la vocal de la sílaba *gra* en las voces inglesas *photograph*, *photographic*, *photographer*, en virtud del cambio de posición, o el doble valor de las consonantes (sorda o sonora) en las parejas: al. *Hannóver-Hannóveráner*; ingl. *posséss-póssible*; fr. *nous faisons-qu'il fasse*, cuya causa es la misma que provoca en germánico el diferente tratamiento de consonante conocido por Ley de Verner (ingl. *lose-lorn*, *seethe-sodden*; al. *Verlust-verlieren*, *kiesen-Kurfürst*), *Vater-Bruder*, etc.

Este efecto de acento desplazado lo ilustran los contrastes modernos: ingl. *cóffee-café*, *have-behave*, *sélenite* (sustancia)-*Selénite* (habitante de la luna); esp. *don-dueño*, *mi-mío*, *duermo-dormimos*, *sueño-soñar*; al. *Katarrh-Kater*, *Káffee-Café*, *Spittel-Spítal*; fr. *viens-venons*, *mère-marraine*, *maison-ménage* *poi(d)s-peser*, etc.; it. *muovo-moviamo*, *luogo-allogare*, etc. Indudablemente todos estos efectos, que pudiéramos llamar secundarios, del acento son susceptibles de utilización en clase para patentizar la acción revolucionaria de éste; pero resultarían superfluos entre alumnos de las citadas lenguas europeas que poseen desde la infancia un concepto claro de su valor.

(10) Cfr. el estudio fonológico de A. Sommerfelt en el manual *Teach Yourself Norwegian*. Londres, 1953, en especial pág. 33 y ss.

(11) Ello no impide que, en virtud de hábitos lingüísticos difícilmente extirpables, los hablantes de cada comunidad tiendan a forzar en la lengua extranjera que aprenden el tipo de acentuación que caracteriza a la propia. Así, un francés, con su oxitonia característica, propende a hacer agudas palabras españolas como Barcelona, Casablanca, etc. Con respecto al japonés y otras lenguas orientales, descritas como inacentuadas, los europeos tienden a imponer en sus palabras su propio ritmo de acentuación, aunque tengan conciencia, al oír a los nativos, de que ellos no señalan acento alguno. Por eso, todos los japonesismos importados en español muestran acento grave, por ser éste el dominante en nuestra lengua: *harakiri*, *Yokoháma*, *sayonára*, *Nagasáki*, *géisha*, *Tókió-Tokio*.

El campo de la entonación, en cambio, aunque objeto de detenido estudio en todas las latitudes, no se presenta con la misma nitidez ni para el profesor ni para el alumno. El mero hecho de que hasta ahora no se haya encontrado una notación satisfactoria y universal, es un exponente de la parvedad de los resultados obtenidos (12). Un ejemplo español nos mostrará la complejidad de la situación. Tomemos la secuencia de sonidos *ke te éo*. Pues bien, dicha secuencia es interpretable, con los consiguientes cambios de entonación, de múltiples maneras, que corresponden a tres representaciones gráficas diversas, si bien es verdad que la claridad de la expresión recibe también cierta ayuda de un mayor alargamiento de la vocal central o del desplazamiento del acento sintáctico. Estas representaciones gráficas son: 1) *¿Qué techo?*, 2) *que te he hecho* y 3) *que te echo*. El juego de los elementos suprasedimentales es el siguiente: La primera frase se diferencia de las otras dos por el acento de intensidad, ausente de las otras, lo mismo si *que* funciona como conjunción que si es pronombre relativo. Ahora bien, esta palabra puede cobrar acento de intensidad y convertir las frases 2 y 3 en *¿Qué te he hecho?* y *¿Qué te echo?* En este caso, 1 se diferencia de 2 y 3 por la cantidad de la vocal y estas dos entre sí por el mismo "fonema suprasedimental" (13). Como vemos, tanto el acento de intensidad como la cantidad son fácilmente representables gráficamente, aunque el español no haya desarrollado para la última más que una notación fonética imperfecta y se mantenga en la escritura dentro de

(12) Ya en 1909 Bally venía a decir lo mismo: "Les notions courantes sur l'intonation sont généralement aussi rudimentaires que les signes par lesquels elle est marquée dans l'écriture", *Op. cit.*, I, 269. La situación, fundamentalmente, no ha variado.

El último intento que conocemos para el español es el propuesto por J. Donald Bowen en su artículo "A Comparison of the Intonation Patterns of English and Spanish", *Hispania*, XXXIX, 1 (marzo 1956), adoptado luego en el artículo conjunto de Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen e I. Silva-Fuenzalida "Spanish Juncture and Intonation", *Language*, 32, 4 (octubre-diciembre 1956). Estos autores tratan de describir la entonación española a base de tres tipos de ligazón (*terminal junctures*), tres fonemas de tono (*pitch phonemes*), tres de intensidad (*stress phonemes*) y varios fenómenos de entonación que ellos denominan *vocalizations* y dividen en varios tipos de articulación: *overloud* (LD), *oversoft* (SO), *overhigh* (HI), *overlow* (LO), y así hasta diecinueve. El análisis de elementos entonativos parece exhaustivo y el artículo contiene certeras observaciones, aunque a veces la excesiva atomización del análisis les impida ver hechos de bulto. Por ejemplo, en el español de España, que ellos tienen en cuenta, basta, para contrastar *hay una* con *ayuna*, tener sólo en cuenta el acento de intensidad de *hay*. Si éste desaparece y se produce ambigüedad (*aquí hay una = aquí ayuna*), entonces la lengua lo evita o lo resuelve restableciendo el acento.

(13) Es decir que, o bien admitimos monosilabismo, bisilabismo o trisilabismo para distinguir *te* de *te e-* y de *te he he-*, como parece hacer N. Tomás, que transcribe fonéticamente *ke t[e é é]*- (Manual, pág. 299), o debemos decidirnos a establecer tres tipos de cantidad: breve, semilarga y larga. Por otra parte, los corchetes que unen las tres, llamémoslas así, sílabas ortográficas implican una interpretación de monosilabismo que, en nuestra opinión, sólo se puede conciliar con un nuevo planteamiento de la cantidad en castellano, pues en el plano sintáctico los casos de diferenciación en virtud de la oposición larga-breve son numerosos: *ha pagado-ha apagado*, *ha prendido-ha aprendido*, *la avenida-la venida*, etcétera. Otras veces, el acento oracional hace superflua la intervención de la cantidad: *Ha pagado-apagado*, *ha abierto el cajón-abierto el cajón*, etc.

El excelente estudio de Bertil Malberg, *Die Quantität als phonetisch-phonologischer Begriff*, Lund-Leipzig, 1944, ignora prácticamente las condiciones españolas.

la tradición ortográfica. Pero si ahondamos más vemos que la indagación se complica. *¿Qué te echo?* significa “¿Qué cosa quieres que yo te eche?”, pero la frase, siendo interrogativa en los dos casos, se convierte, si privamos de acento a *que*, en *¿que te echo?*, es decir, “¿Es posible que asegures que yo te echo de aquí?” Hasta aquí la representación gráfica, salvo en los casos de alargamiento de vocal, resulta suficiente. Problemas más serios ofrece la entonación exclamativa. Y en esta categoría hay que incluir además, como postulaba Bally, “la interrogación que no interroga”. Así, al decir *¿qué techo* o *¿qué te echo?* o *¿qué te he hecho?* puede ocurrir muy bien que el interrogante sólo se limite a repetir una pregunta previa expresando al hacerlo su asombro ante el hecho de que se le formule. La lengua española ha creado un recurso sintáctico que permite, sin lugar a dudas, deslindar esta que pudiéramos llamar “contrapregunta de comprobación”, y que consiste en hacer preceder tales preguntas de la fórmula *¿Cómo que...?* (*¿Cómo que qué techo?*, *¿Cómo que qué te echo?*, etc., pero tal fórmula no es de uso general y queda en pie el hecho de que, privada la frase de este indicador, su entonación está insuficientemente representada. No queremos abusar de la atención del lector examinando uno por uno todos los matices de asombro, desprecio, cólera, ironía, etc., que se pueden ocultar en estas tres frases de fonética tan próxima cuando las encerramos entre los usuales signos de admiración o exclamación. El experimento está al alcance de cualquier hispanohablante. A nosotros nos basta con haber mostrado la insuficiencia de la ortografía para expresar matices tan variados, especialmente en lo que afecta a la entonación emocional o afectiva (14). Y es precisamente esta entonación emocional la que posee, en opinión de los hablantes, valores significativos superiores a los de la mera secuencia gramatical. ¿Quién no ha usado u oído usar la frase: “No es lo malo lo que dice, sino el tono con que lo dice”? Por eso, afirma certeramente Navarro Tomás: “En el desacuerdo frecuente entre la significación literal de las palabras y el sentido de la entonación, se pone más confianza en lo que el tono da a entender que en lo que las palabras manifiestan” (15). Sin embargo, las leyes que gobiernan este tipo de entonación no exigen en el aula el mismo tratamiento y práctica que las de la entonación lógica, pues, citemos nuevamente a N. Tomás, “las formas de la entonación afectiva tienen un valor universal que no se da siempre en las de entonación lógica... En sus rasgos esenciales, dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las lenguas” (16). Efectivamente, si tomamos la expresión *¡Buenas tardes!* vemos que los signos ortográficos bastarían para

reflejar el valor correspondiente a la entonación lógica, pero son insuficientes para representar matices recriminatorios, irónicos, de sorpresa, de asombro, etcétera, comunes a varias lenguas y que a menudo van acompañados o aclarados por signos extralingüísticos (muecas, gestos). En algunos casos, la gramaticalización ulterior de fórmulas exclamativas de ciertos tipos anula en parte el primitivo papel decisivo de la entonación y traslada, por decirlo así, parte del contenido semántico de ésta a elementos gramaticales dotados de nueva función. Por eso, una frase como *¡Menuda fortuna tiene Juan!* admite hoy en español una entonación neutra, porque *menudo*, -a, usado originariamente con valor irónico en construcciones de este tipo, ha cobrado hoy significado opuesto al primitivo, de suerte que la frase es hoy ya equivalente, poco más o menos, a *¿Qué fortuna tan grande tiene Juan!* o *¡Vaya fortuna que tiene Juan!* Por otra parte, el orden de palabras, con el adjetivo delante, posee características semánticas especiales que hacen la frase inconfundible con *Juan tiene una fortuna menuda*, que sería lógicamente equivalente (17).

Se preguntará el lector si todo lo antedicho es susceptible de aplicación práctica en las clases de idiomas. Evidentemente, no. Pero no ha sido nuestra intención dar el esquema de una clase modelo, sino simplemente airear una serie de cuestiones relacionadas con la entonación, hurgando aquí y allá en la naturaleza de la misma y señalando algunos hechos inéditos —negarlo sería falsa modestia— que a nuestro entender arrojan alguna luz sobre el problema y contribuyen algo a facilitar el entendimiento de un fenómeno lingüístico tan complejo. No sabemos si nuestro intento se ha logrado plenamente, pero, en todo caso, creemos que, después de nuestra exposición, no quedan dudas acerca de la importancia de la entonación en el aula. Y efectivamente, lo mismo en el plano teórico que en el práctico cobra cada día más adeptos la idea de que tanto la entonación como la fonología (o en defecto de ésta, la fonética) son dos objetivos que exigen atención inmediata en las clases. Y así, dentro de las corrientes más modernas de la metodología, corrientes que defienden la prioridad en la enseñanza de unidades lingüísticas extensas, es decir, la práctica de frases y estructuras, la entonación es la que desempeña el papel más destacado. Se alega que siendo ésta el elemento lingüístico más arraigado e inextirpable en el hablante (18), como sabe por experiencia cualquier profesor de idiomas, resulta inexplicable negligencia no aprovechar esta cualidad humana en sus implicaciones positivas. Un dato de nuestra experiencia personal ilustrará su importancia. En 1955, ante un grupo de profesores españoles de inglés, el profesor norteamericano Edwin

(14) Los ingleses hacen abundante uso de la cursiva para señalar elementos de la frase que les interesa destacar; en español se acude a veces al recurso de duplicar las vocales. En ambas lenguas, sin embargo, se trata de tentativas individuales y sin aceptación general. Lo normal es que las lenguas, para estos casos, coloquen en determinado lugar de la oración el elemento que el hablante juzga de mayor interés. Pero éste es terreno un poco ajeno a la entonación. Para el francés véase lo que dice W. von Wartburg, *Problemas y métodos de la Lingüística*, Madrid, 1951, pág. 312, y para el español, la extensa y definitiva nota de Dámaso Alonso en la misma página.

(15) N. Tomás: *Entonación*, pág. 216.

(16) *Ibidem*, pág. 217.

(17) Del mismo modo, *tú estás bueno, estás bueno tú* y *estás tú bueno* admiten la entonación interrogativa, pero *bueno estás tú* se ha gramaticalizado con valor irónico y no la tolera, de suerte que su sentido está asegurado incluso en una entonación neutra. Ya S. Fernández Ramírez, en su *Gramática española*, I, 142, ha llamado la atención sobre el valor estimativo de la anteposición del adjetivo. W. Beinhauer, en su reciente edición de *Spanische Umgangssprache* (Bonn, 1958), pág. 156, hace referencia a nuestro primer gramático y lo suplementa con adecuados ejemplos.

(18) Cfr. T. Navarro Tomás, *Entonación*, pág. 7: “El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua propia para acomodarse a los de una lengua extranjera tienen en la entonación su más fuerte reducto.”

T. Cornelius, Jr., autor de varios libros sobre la enseñanza de las lenguas modernas, realizó un espectacular experimento, del que fuimos testigos y participantes. Dicha prueba consistió en demostrar que, eliminando toda información de orden léxico o gramatical, era posible en treinta minutos de clase reproducir módulos de entonación de una lengua totalmente extraña —en aquel caso, el ruso— sólo por la

mera repetición de unas cuantas frases características de aquella lengua. Hoy, a casi cinco años de distancia, podemos asegurar que de aquel experimento memorable lo que ha resistido más a la acción niveladora del tiempo han sido las huellas imborrables del elemento musical de aquellas frases, es decir de la entonación.

EMILIO LORENZO.

crónica

Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959) (*)

LA EXPERIMENTACIÓN DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Esta crónica se limita a algunos comentarios en torno a la preparación de la Recomendación número 48 relativa a los libros de texto, señalando los puntos que fueron objeto de discusión más viva. Para ello conviene tener en cuenta la distinción entre el *anteproyecto*, elaborado por el Secretario del "Bureau" de Ginebra, a la vista de las repuestas que los Ministerios respectivos dan al cuestionario que con anterioridad se les remite; el *proyecto*, que resulta de las enmiendas admitidas por el Comité de redacción (formado por seis o siete delegados de distintos países presididos por el "rapporteur"), y la *Recomendación* definitiva, elaborada por el pleno de la Asamblea (1).

Uno de los temas más discutidos fue el relacionado con la aplicación del método experimental a los libros de texto. El punto 7 del anteproyecto decía así: "El recurso al método experimental para la elaboración de los manuales usados en las escuelas primarias ofrece ventajas ciertas; el empleo previo de un proyecto de manual en un número limitado de clases permite recoger las opiniones, las sugerencias y las críticas de los educadores que lo han utilizado por vía de ensayo."

(*) En 1959, además de la habitual deliberación sobre los Informes remitidos por los Ministerios de Educación Nacional de los países representados en la Conferencia Internacional de Ginebra, el programa incluía el estudio del tema La elaboración, elección y utilización de manuales en las escuelas primarias. En la presente crónica recogemos aspectos fundamentales del tema, estudiados en la reunión ginebrina.

(1) El Comité de redacción de la Recomendación número 48, que presidía el Sr. Tena Artigas, estaba integrado por delegados de Estados Unidos, U. R. S. S., Suiza, Japón, Argentina y Túnez.

Era obvio que una concesión tan explícita a la experimentación —al ensayo, diríamos, para ser completamente exactos— había de despertar una gran cantidad de adhesiones. En primer lugar, las de cuantos militan en las filas de la moda, por unos u otros motivos, que nunca son pocos; inmediatamente después, los sufragios favorables de todos los convencidos de la necesidad de ir sustituyendo, siempre que sea posible, el "tratamiento literario" de las enseñanzas por el "tratamiento experimental". Piaget, en el discurso inaugural de la Conferencia, había llamado justamente la atención sobre las dificultades que ofrece tal sustitución.

Compartiendo esa idea (la de la dificultad de ese cambio procede tanto de la inercia de una mentalidad como de obstáculos intrínsecos) no por ello había que descuidar en este caso aspectos importantes de la experimentación que, si no la invalidan, al menos establecen en ella considerables descuentos. En primer lugar encontramos el problema de la índole misma del libro escolar, cualquiera que sea su enfoque didáctico (texto a memorizar, ejercicios de complementación, experiencias e investigaciones para las que el libro proporcione guía documental y método de actuación, o mezclas varias de tales elementos, acompañadas siempre de ilustraciones, ya de carácter puramente didáctico —gráficos, mapas, cuadros estadísticos, curvas de evolución de los hechos o los fenómenos, ya de índole estética y artística—). Todos estos elementos constituyen un conjunto orgánico y tanto más cuanto más detenidamente haya reflexionado el autor sobre el papel recíprocamente complementario de los mismos y cuanto más responda su obra a las exigencias actuales.

Esto equivale a decir que sólo es lícita la experimentación de un libro escolar cuando constituya un corpus total, cuyas partes y elementos se fecundan mutuamente. Es decir, que el ensayo de un libro ha de ser un "ensayo con todo", para decirlo siguiendo los usos del teatro, o lo que es lo mismo: las experiencias sólo serán válidas si se hacen con libros publicados, donde ejercicios, tipos de papel, cuerpos de impresión, espaciamentos, márgenes, dibujos, grabados y colorido digan su palabra insustituible.

Ahora bien: ¿se piensa en lo que esto exige desde el punto de vista práctico? Entre otras cosas, que sea el Estado únicamente quien publique libros experimentales porque no encontraremos un solo editor dispuesto a perder las decenas o centenas de miles de pesetas que reclama hoy la publicación de cualquier libro escolar. Pero ¿es esto viable en el terreno, exigente y duro, de la realidad?

Queda otro aspecto: el de la amplitud de la experimentación. El anteproyecto hablaba de "un número limitado de clases", expresión un poco vaga y arriesgada, ya que el ímpetu experimental puede convertir en "cobayas" a la mitad de los escolares de un país. Para limitar tales extravíos, Giovanni Caló (uno de los pedagogos más preparados de la Conferencia, aunque su fecundia extravasó siempre los límites angostos que marcan apresurados reglamentos) propuso una enmienda que decía así: "El empleo experimental de un manual escolar y sus modalidades deben ser decididos y definidos sobre la base de una motivación suficiente por las autoridades escolares competentes".

Un sentido restrictivo tenía asimismo la enmienda que propuse yo, en nombre de la delegación española. A partir de la palabra "ofrece" añadía: "algunas ventajas, pero presenta también muchas dificultades; esta experimentación debería hacerse en escuelas-piloto, especialmente consagradas a estos ensayos". (Por diversos motivos no aludí a un aspecto importante del problema: la extensión de lo que en cada caso debe ser sometido a experimentación, que no conviene sea un libro, sino capítulos, lecciones o ejercicios determinados, salvo el caso de someter a ensayo una obra que responda a "un método".)

No quedó ahí el torbellino de enmiendas y discusiones que provocó el punto 7. McCaffrey, de los Estados Unidos, propuso una corrección para concretar y suavizar el carácter imperativo del texto (él, paladín de la experimentación a ultranza). El reverendo P. Papieller, Ministro de Educación de Haití, quería añadir a las observaciones y críticas de los educadores que los hubieran ensayado, la opinión de "los alumnos que se habían servido de ellos", lo que implicaba un correctivo, éste procedente de la pedagogía "emancipadora" y "puerilista", tan en boga en los países políticamente jóvenes.

Al final, quedaron frente a frente las posiciones de Hungría y del Japón. El húngaro Sr. Csoma, sin dar razones, propuso la aprobación del punto 7, sin modificación, mientras el Sr. Matsunaga, japonés, que formaba parte del Comité de redacción, pidió su supresión, "por considerar peligroso el empleo de los manuales con carácter experimental, aunque lo aceptaría si se añadiese una cláusula que limitase la aplicación del artículo".

Tan diversos pareceres sólo consiguieron que el Comité de redacción introdujese al comienzo del artículo 7 una modificación que restringe su aplicación: "Cuando las circunstancias se presten a ello, el método experimental, etc., etc."

LA GRATUIDAD DE LOS LIBROS Y EL PROBLEMA DE LAS "ENCICLOPEDIAS".

El anteproyecto había introducido, un poco a contrapelo, es verdad, en el apartado relativo a la edición de los libros escolares, un artículo que decía así: "En el nivel primario, pueden reemplazarse los manuales destinados cada uno a una disciplina distinta por manuales que agrupen materias conexas o que puedan servir para varias clases o años de estudios sucesivos."

Esto ¿equivale a proponer a la Conferencia la aprobación de las famosas "enciclopedias", tan habituales en nuestra bibliografía en los países más adelantados, según probó ampliamente la exposición de libros escolares que coincidió con las sesiones de la Conferencia.

Importa señalar brevemente las incidencias que sufrió este artículo, número 17 del anteproyecto. Fue el delegado húngaro, Sr. Csoma, quien abrió el fuego contra él, solicitando, sin más, su eliminación. El delegado estadounidense McCaffrey, siempre en vanguardia para cuanto supusiese defensa de los avances más destacados de la técnica pedagógica en materia de libros escolares, acudió al palenque no para solicitar la supresión, sino para anteponer al texto del anteproyecto las palabras: "Allí donde las necesidades lo requieran"... con lo cual el gran país americano quedaba fuera del número de los que optaban por esta solución, estimada antipedagógica por numerosos delegados, así por la dificultad de que un experto redacte con acierto las distintas disciplinas del programa, como porque la extensión de cada materia dentro del "comprimido" que es la "enciclopedia", ha de verse forzosamente reducida, en detrimento de la eficacia didáctica. Finalmente se adujo la conveniencia de atender al factor motivacional dando satisfacción al deseo del niño de "cambiar de libro", consecuencia de su orientación psicológica prospectiva, que le lleva a "querer ser mayor". Es inevitable el tedio cuando el mismo libro ha de ser manejado durante varios cursos, dando al niño la impresión de que se trata de algo inacabable, que le cansa y "le puede".

Abundaron en solicitar la supresión los señores Gauthier, del Canadá; Almendros, de Cuba, y Lorenzo, de la Argentina. El profesor italiano Caló (buídamente latina, ducha en análisis y distingos) acudió para ver qué porción del texto era salvable, acaso imprimiéndole distinto sesgo. Y propuso la siguiente redacción del artículo 17: "Es deseable que en la escuela primaria se evite, en la medida posible, la multiplicidad de manuales para la misma clase. Sobre todo en los primeros años, un manual único de lecturas variadas, instructivas e interesantes, podría ayudar a despertar las inteligencias a una cultura elemental y todavía global, al amor de la lectura, al despliegue de los sentimientos; en las clases superiores, es conveniente limitarse a manuales, uno para cada clase, muy sobrios y muy sencillos, relativos a las diferentes disciplinas cuya distinción y diferenciación apenas se esboza, que integran el libro de lectura."

Esta enmienda era todo un curso de didáctica, apretado en ocho líneas, discutibles, sin duda, en más de un punto; pero coherente con sus propios supuestos. Analizarlo por la menuda exigía un espacio de que ahora no disponemos. Limitémonos a decir que, a nuestro ver (ya sabemos que el campo de lo didáctico es el de lo eminentemente opinable), lo mismo en la enmienda que en el artículo a cuya sustitución aspiraba, había mucho más que una concesión al uso de las enciclopedias, esto es, más que la simple anastomosis de disciplinas en un volumen. Creemos que Caló quiso hacer luz sobre este punto, para distinguir la "enciclopedia" de la globalización y la correlación de materias afines; problemas muy distintos, como

sabemos. Y a fe que hubiera prestado la distinción un gran servicio a la bibliografía escolar, especialmente en los países nuevos, que acuden a Ginebra con el deseo de informarse sobre las mejores soluciones didácticas, para ponerlas en práctica inmediatamente.

En un matiz fallaba, en mi opinión, el profesor Caló, no obstante su buen deseo y un conocimiento de la problemática pedagógica que le acredita como experto de gran clase. Nos referimos a la adopción de un manual único para cada curso, en el que todas las disciplinas a desarrollar en el mismo "integren el libro de lecturas". El Sr. Caló rinde en esto parias a conceptos relativamente añejos, en plena vigencia hace treinta años, según los cuales lo que el niño haya de "retener" de cada materia se desprenderá, casi de modo natural, de las *explicaciones* del maestro y de *lecturas* que éste haya comentado debidamente.

Hay en España "enciclopedias" basadas en este principio, de gran resonancia cuando aparecieron, pero cuyas ediciones sucesivas han tenido que ir abandonándolo, a medida que la práctica escolar demostraba que con tal procedimiento los alumnos no "concretaban" su saber. Pero, descontado este aspecto, así como el del manual único por clase, como fuente de información y guía de trabajo didáctico, no hay duda de que en la enmienda de Caló había materia para redactar un principio de gran interés rectificando que sólo se aplicase a las "clases superiores": el relativo a las "lecturas globalizadas" como criterio didáctico antes que el niño pueda manejar un libro de texto. Postulado importante para los países nuevos y también para algunos viejos que se obstinan en poner en las manos de los niños de seis o siete años "enciclopedias" de este o del otro tipo para que el párvulo "estudie" sus lecciones, lo que constituye un desatino pedagógico, avatar actual del memorismo machacón de las escuelas medievales.

Pero discutir allí los nada fáciles problemas metodológicos anejos a la globalización, la correlación y la sistematización de disciplinas en la escuela primaria no era posible, con todo y ser lo organizativo y planificador el terreno óptimo para las grandes coincidencias entre pueblos que mantienen en numerosos aspectos de la vida y la educación postulados diversos.

Hay que tener en cuenta que la cuestión estaba sistemáticamente fuera de lugar, ya que incidía sobre las condiciones didácticas de los libros; acaso ello contribuyó también a que el proyecto eliminase el artículo 17 que, no obstante, ofrecía la ocasión para hablar de un punto importante: las fronteras didácticas y cronológicas entre "libro de lectura" y "libro de materias".

Algo distinto ocurrió con el principio de la distribución gratuita de los manuales a los alumnos. De un modo cauteloso y realista el anteproyecto elaborado por la Oficina Internacional de Educación, a la vista de las respuestas de Ministerios, había formulado un artículo que decía así: "28. En los países donde todos los alumnos de la escuela primaria no se benefician de la distribución gratuita de los libros escolares, es evidente que esta distribución, con frecuencia considerada como el complemento lógico del principio de la obligación escolar, deberá extenderse

cuanto sea posible a todas las categorías de niños que, por razones diversas, encuentran dificultades para adquirirlos."

El texto estaba concebido de manera que pudiera satisfacer los deseos de todos, habida cuenta de las enormes diferencias entre las diversas naciones. Los países de gran tradición no propusieron ninguna enmienda a este artículo; pero allí estaban los pueblos recién llegados a la autonomía política y a la liza internacional para demostrar que tales matices y reticencias no respondían a sus anhelos. Sierra Leona, Nigeria y Koweit fueron los artífices de la radicalización del texto. El primero, representado por el Sr. Creed-Newton, Director de Educación, postuló que "cada alumno recibiese, como parte de su equipo escolar, un ejemplar de los manuales utilizados, que deberían quedar de propiedad de aquél. Es de notar, sin embargo, que antepuso estas palabras prudentes: "en la medida de lo posible"...

El Sr. Awokoya, de Nigeria, quería que se sustituyese la fórmula "esta distribución... deberá extenderse", por esta otra: "deberán realizarse todos los esfuerzos posibles para asegurar esta distribución, etcétera". Pero el delegado de Koweit, Sr. Hussain, fue más allá proponiendo el siguiente texto: "la distribución gratuita de los manuales a todos los alumnos constituye un elemento esencial de la escolaridad obligatoria y gratuita, porque sin este servicio no se pueden asegurar las mismas posibilidades de acceso a la educación a todos los niños. Cuando la falta de recursos financieros impida la plena aplicación de este principio, la distribución gratuita debe extenderse tan ampliamente como sea posible a todas las categorías de niños que encuentren dificultades para procurarse los manuales".

El Comité de redacción aceptó la propuesta de Koweit y llevó al proyecto, en forma general, el principio que le servía de base. Así, el pleno de la Asamblea aprobó el artículo 22. "La distribución gratuita de los manuales escolares a todos los alumnos de la escuela primaria es una consecuencia del principio de la obligación escolar". Postulado obvio, desde el punto de vista lógico, pero cuyo contenido y aplicación ofrece materia para no pocas reflexiones.

CONDICIONES TÉCNICAS DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Es natural que un pedagogo profesional prefiriese este apartado, no obstante ser interesantes todos ellos. Análoga preferencia le concedieron casi todas las delegaciones, a juzgar por el número de enmiendas presentadas, y no porque el anteproyecto fuera defectuoso, sino por el deseo de contribuir a perfeccionar una doctrina llena de trascendencia práctica.

El "record" de las enmiendas lo batió, como casi siempre, el profesor Caló, que presentó seis. Le siguió muy de cerca España que, por mi mediación, propuso cinco, y luego venían Estados Unidos, Etiopía y Reino Unido, con cuatro cada uno; Polonia, con tres; Sudán, Grecia, Suiza y Filipinas, con dos, etcétera. En total intervinieron representantes de 27 delegaciones que presentaron 54 enmiendas.

Claro que lo importante no es la cantidad, sino la calidad y el acierto de las propuestas. Pueden dife-

rir siempre, y más en estos senados numerosos y varios, acierto y fortuna en razón de las diferencias que existen entre las tradiciones, los ambientes y las posibilidades de pueblos muy distintos y muy distantes entre sí. Además, hay que tener en cuenta los fenómenos de masa, patentes aunque se trate de componentes de "élite", así como la tiránica presión de tiempo.

Por ejemplo, no tuvo suerte una sugestión de Caló que aludía a la necesidad de que "el manual sea concebido en función del método que la enseñanza debe seguir", acaso porque iba englobada en un largo artículo que involucraba ideas dispares. Es innegable que el manual, así en su concepción y realización como en su empleo, depende por completo de cómo se entienda y aplique el método didáctico. Claro es que la bandada de cuestiones que surgen aquí no se presta con facilidad a dejarse encerrar en las conclusiones de una numerosa asamblea. Primeramente habría que establecer algún postulado práctico para distinguir el método de repetición y el de creación o recreación del saber, mas no de un modo platónico, como es uso y abuso entre pedagogos, sino de manera que oriente y obligue, esto es con vistas al análisis de las características internas de los libros de texto. Luego, y sobre todo, sería necesario ahondar el sentido de la propuesta para hacer ver que, contra las apariencias, es cualquier cosa menos una pe-rgrullada.

Los artículos 29 y 32 de la Recomendación aprobada contienen ideas muy acertadas en relación con el contenido de los libros de texto; pero hubiera sido deseable abordar de una vez el problema de si el manual ha de ser, esencial o exclusivamente, ya un epítome de definiciones y clasificaciones a memorizar, más o menos complementadas con ejercicios, ya una guía para el esfuerzo conjunto de maestro y niños, ya, finalmente, una colección de "documentos" que faciliten el trabajo individual, o que lo completen y lo fecunden, al menos. Y si procede una de estas soluciones o una síntesis de dos o más, ¿hasta qué punto y a qué edades debe hacerse compatible esta concepción con la observancia del criterio programático globalizador, correlacionador o sistematizador por principios abstractos? Tales son las cuestiones decisivas que deciden el cariz de la *estructura y uso* de los libros escolares. En efecto: si prescindimos de las imposiciones del método didáctico (Caló) o las del plan (que propuse yo) para atenernos de modo único a las exigencias del programa en cuanto círculo de nociones (artículo 31) corremos el riesgo de anclar la problemática del libro de texto solamente en el contenido nocional, como antaño, lo que supone un estatismo pedagógico recusable. Referir los problemas del manual al método es inevitable; mas nosotros, intentando recoger las dos variables: la del método y la del programa, retrotrajimos la fundamentación de la estructura de los libros al plan de enseñanza, que técnicamente aúna ambos aspectos, y es la encrucijada de todos los caminos que salen de o llegan a la escuela.

Al artículo 35 del proyecto presentó McCaffrey, delegado de Estados Unidos, una enmienda que centraba la atención sobre un asunto del mayor interés. El artículo decía así: "Debe prestarse un cuidado

especial al vocabulario y al estilo empleados en los manuales en uso en las escuelas primarias, para que su lectura no presente dificultades que se añadan a las procedentes de los conocimientos a asimilar." McCaffrey proponía que se suprimiesen las palabras "y al estilo" reemplazándolas por la mención de los factores concretos a que con ellas se quería aludir.

La cuestión daba en el blanco, desde el momento que huía de la vaguedad elegante de un concepto que sólo tiene valor didáctico y orientador cuando se descompone en sus elementos. Pero el problema era demasiado complicado para resolverlo tan apresuradamente, y el delegado americano, que sabía lo que traía entre manos, desistió de defender su enmienda cuando se procedió a la votación del artículo 35.

Se incorporó la enmienda presentada por Dottrens destacando la necesidad de que, además de los manuales individuales, se pongan a la disposición de los niños "obras de consulta y de referencia, a fin de despertar en cada uno de ellos el gusto por la investigación personal; la biblioteca escolar o la biblioteca de clase se convierten así en un complemento indispensable del manual escolar". Pero se introdujo en ella un matiz en el sentido de establecer alternativamente el uso de una o de otra forma de biblioteca, en tanto el profesor suizo proponía "constituir bibliotecas de clase, más directamente utilizables que las bibliotecas de escuela". Llevaba razón, pero ¿cuándo tendrá cada escuela —no ya cada clase— su pequeña biblioteca?

Triunfó plenamente, sin ninguna oposición, un artículo dedicado a estimular y difundir la publicación de "Libros de Maestro" que, como decía el anteproyecto, es "sistema preferible al que consiste en intercalar en el texto de los manuales escolares un cierto número de anotaciones e indicaciones de orden pedagógico". McCaffrey, sin duda porque la "justificación" de los libros del maestro no precisa en su patria de ninguna defensa, propuso la supresión de aquélla, nada ociosa, sin embargo, para la mayoría de los países, en los que impera todavía el "epitomismo" de las famosas enciclopedias, respunteadas de indicaciones didácticas, que desorientan y siembran la confusión en el espíritu de los niños, aun dulcificadas con profusión de diversos tipos de letra.

El hecho de que el delegado argentino presentase una enmienda encaminada a "consagrar en los manuales del niño las normas didácticas, separándolas del contenido del texto mediante "una distinción de carácter tipográfico", constituye una prueba irrecusable del acierto del artículo que comentamos.

No cabe duda de que la publicación de "Libros del Maestro" constituye una de las mayores necesidades de nuestra bibliografía escolar, tesis que venimos defendiendo desde hace muchos años y que ahora ha recibido un refuerzo considerable con la aprobación del artículo 38 de la Recomendación de Ginebra. Hé aquí su texto, tal como quedó después de la mutilación propuesta por McCaffrey: "Conviene estimular la corriente que se abre camino en varios países en favor de la generalización de los manuales didácticos o "Libros del Maestro", concebidos en estrecha relación con los manuales escolares adoptados en la clase."

Cuanto se haga en favor de tal "generalización",

a base de manuales concienzudamente elaborados, nos parecerá poco. Desde la altura de su prestigio universal, el profesor Piaget llamó la atención sobre la trascendencia de estas publicaciones con una palabra atinadísima, que encierran el secreto del porvenir y las necesidades de un presente que tenga en cuenta el progreso de las ciencias de la educación. Helas aquí: "Yo celebraría mucho que, discutiendo el problema de los manuales, la Conferencia no olvide que los únicos manuales indispensables son los manuales para uso del maestro, y que cuando el niño colabora con él, en vez de limitarse a leer, es cuando obtiene más beneficio de ellos." Indicación verdaderamente magistral, que señalaba el camino eficaz de una pedagogía que ha trocado por otros más dinámicos y operativos los enfoques puramente "intelectualistas" y pasivos de la educación tradicional. ¿Cuántos años transcurrirán todavía hasta que una sesión de la Conferencia se decida a adoptar esta perspectiva, que confía en el poder ideogénico de la *acción común*, es decir, de una colaboración en la que mente y manos, estímulos posturales y sentimiento del "nosotros" confluyen en la creación de una "situación de aprendizaje" y postulan un método harto más eficiente que el originado por las concomitantes exigencias del texto y del dómene, y aún por las que suele tener en cuenta una sicología pedagógica demasiado atendida a simplistas, cuando no mecánicas y mecanizantes, concepciones de la motivación? Es en estos terrenos y no en una determinación de "niveles" (que cuando no son artificiosos o inadecuados resultan "provisionales" y nunca valen lo que cuestan) donde se encuentran los auténticos problemas sico-educativos que plantean los libros escolares. En Ginebra nadie habló de niveles. Y había casi 200 pedagogos de todo el mundo.

¿Debe impulsarse paralelamente la tendencia al empleo de "Cuadernos de trabajo" del alumno, concebidos en relación con el manual para el niño y el "Libro del Maestro"? Un análisis desfavorable de este anhelo quizá vea en él un peligro de que se mecanice el uso de aquéllos, con lo que el maestro podrá apoyar su fatiga en una rutinaria y vacía realización de ejercicios sin alma. Ciertamente ese peligro existe; pero no sólo en este aspecto, sino en todos los extremos de la vida escolar. Estimo que estos cuadernos deben aconsejarse, con lo que no haremos más que obedecer los postulados del método activo. Por ello, es sensible que no prosperase la enmienda presentada por el Sr. Papaconstantinou, delegado de Grecia, en relación con este asunto, y que decía: "Debe estimularse la tendencia a la utilización por los alumnos de libros de ejercicios elaborados en estrecha relación con los manuales."

Muy interesante, porque atacaba aspectos importantes del contenido y factura de los libros escolares, así como porque ponía el dedo sobre la llaga del memorismo, tan favorecido por la tendencia a la inercia de niños y maestros (como ya vio Herbart), era la enmienda que redactó el delegado de Camboya, Sr. Vannsak, director del Instituto Nacional Pedagógico de su país: "Para limitar la tendencia de los alumnos al memorismo, los manuales escolares no deben ser únicamente un "ayuda-memoria", sino obras que agrupen conocimientos complementarios e

instrumentos de documentación dirigidos a cultivar el espíritu de investigación y el amor al saber." Las palabras que subrayamos, juntamente con las de Piaget, antes citadas, contienen, en parte, el programa de la "revolución didáctica" postulada por la actual Psicología. Una revolución de signo nuclear porque conducirá a una casi total desintegración de los manuales escolares. Pero en Ginebra se vio que había que ganar para ella muchas mentes todavía.

No menos digna de consideración era la propuesta del Sr. Aldana, director de las escuelas públicas de Filipinas, que proponía que cada lección de los libros de texto comprendiera: a) conocimientos; b) actividades; c) vocabulario de las palabras difíciles empleadas en ella. El artículo 33 consigna solamente las preguntas que seguirán a la lección o capítulo y los temas de actividades o de trabajos prácticos. No se recogió en la Recomendación una enmienda del delegado francés Sr. Dulau para que tales preguntas no figurasen en los textos literarios, "porque las planteadas al fin de cada texto corren el riesgo, por una parte, de abolir toda reacción personal del alumno, con sustitución de su propio juicio por el del autor del manual y, por otra parte, pueden imponer al alumno un proceso aberrante en el estudio del texto".

La propuesta fue desechada. ¿Contiene siquiera esa porción de exactitud que cabe exigir en todo caso a una enmienda? Volvemos de nuevo a la turbadora opinabilidad de lo pedagógico, capaz de justificar, siquiera sea aparentemente, todas las posturas en las innumerables cuestiones que Dios abandonó a las disputas de los hombres.

A mí me produjo sorpresa que esa propuesta procediese de un francés, ya que Francia es la cuna del análisis de textos, en libros donde son sometidos a agudos análisis, muchas veces superiores a las posibilidades de comprensión de los niños, todos los clásicos de su literatura. Y abundan en "cuestiones" de toda clase. Pero, sobreponiéndonos a esa impresión, al cabo tangencial al problema, ¿es que se aprende de veras a "gustar" y a "juzgar" a los poetas y a los dramaturgos (en general a todo artista) de otro modo que asimilando criterios valorativos y tablas de estimación que no creamos nosotros, sino que las tomamos de libros y maestros, es decir, de nuestra sociedad y nuestra cultura?

LIBROS ESCOLARES Y COMPRENSIÓN INTERNACIONAL.

La Conferencia anual es organizada conjuntamente por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. Dados los fines de la primera de estas Organizaciones, era lógico esperar que el anteproyecto sobre libros escolares incluyese alusiones concretas al papel que los textos docentes pueden desempeñar en el acercamiento mutuo entre los pueblos.

En efecto, todo un apartado con diez artículos figuraban como tema de discusión de la Conferencia. Las enmiendas que se presentaron al anteproyecto correspondían, vistas en una perspectiva sistemática, a tres clases de motivos. En un primer grupo, el más numeroso, se alineaban las que atendían a concretar y hacer más eficiente la aplicación, y puesta en práctica del espíritu de los artículos propues-

tos con el objetivo de eliminar tensiones entre pueblos, razas y culturas. Todas ellas hacían suyo el propósito del anteproyecto y aspiraban únicamente a complementar sus conclusiones para hacerlas más eficaces.

A este grupo correspondían las enmiendas de los delegados de Bélgica, Italia, Filipinas, Ceylán, etcétera. Dentro de él, Turquía y España propusieron: aquella, que los Manuales incluyeran informaciones sobre la importancia de la ONU, Unesco, la Unicef y los Derechos del Hombre, y ésta —muy modestamente representada por mí—, lo siguiente: "Teniendo en cuenta la importancia fundamental que para la comprensión internacional tiene el proyecto principal de la Unesco "Oriente-Occidente", la Unesco redactará un pequeño manual que muestre los aspectos esenciales de esta cuestión, para uso de las clases superiores de la enseñanza primaria".

Aparte mi propia convicción, esta enmienda se apoyaba en las siguientes palabras con que terminaba el artículo 45 del anteproyecto: "El manual debe, en efecto, constituir un elemento positivo de la colaboración constructiva entre los pueblos y puede, por ejemplo, desempeñar un papel decisivo en el desarrollo del proyecto principal "Oriente-Occidente" de la Unesco."

Por una curiosísima coincidencia, Rusia y Estados Unidos solicitaron la supresión de la parte relativa al proyecto "Oriente-Occidente", con una compenetración absoluta, si no en las premisas, al menos en las conclusiones.

Menos explícitamente aún, el Sr. Achour, delegado de Marruecos, se unió a la propuesta rusa que pedía la supresión "en el artículo 45 del anteproyecto de cuanto se refiere al proyecto "Oriente-Occidente", porque este proyecto no puede servir de ejemplo de ello hasta que no sea mejor conocido".

Y he aquí cómo, por razones probablemente opuestas, pero confluyentes, se suprimió lo que seguía a las palabras "los pueblos", conforme pedía el delegado ruso, y se añadió una redacción que versaba sobre ideas diferentes, según interesaba el delegado americano.

¿Fue acertada tal eliminación? Desde el punto de vista político, es indudable; pero ¿no se trataba de una Conferencia de educación, en la que todos los países representados, miembros de la Organización de las Naciones Unidas y de la Unesco, deberían tener interés en acortar las distancias existentes entre los dos mundos oriental y occidental, que no son dos mundos opuestos en el plano político, sino dos grandes concepciones culturales que durante siglos han permanecido relativamente aisladas y que ahora deben conocerse y fecundarse mutuamente? Tal creíamos que fuese el propósito del proyecto de la Unesco y seguimos pensando que la redacción de un manual dedicado a exponer breve y ágilmente los merecimientos culturales de ambos campos de la cultura universal contribuiría a formar en los niños de todo el mundo una actitud de respeto hacia hombres y concepciones distintas de la propia, escalón inicial en la "conciencia de universalidad" cuya consecución en cada espíritu ha de ser objetivo común de una educación que quiera estar a la altura de las exigencias del instante.

En todo caso, conviene mucho disipar los malentendidos, cuando no los odios inconscientes que se dan frecuentemente entre países vecinos, con explicables resquemores despertados por fricciones de fecha más o menos reciente. Es cierto que en esta labor de acercamiento mutuo la obra de la escuela debe ir precedida y flanqueada por gestiones de política internacional enderezadas a hacer desaparecer las áreas de fricción. ¿Será esto más fácil que dar a conocer las aportaciones de países lejanos a la cultura universal? Descendiendo a un ejemplo concreto: ¿será más hacedero no sólo eliminar de los textos de historia franceses o lusitanos cualquier alusión poco justa a personajes españoles, sino despertar mediante ellos un sentimiento positivo de comprensión y respeto, ya que no de simpatía, de los niños españoles, portugueses y franceses entre sí, en cuanto miembros de sus respectivas culturas y pueblos, que divulgar los méritos civilizadores de China y la India en cada uno de los ámbitos escolares mencionados?

El problema es complicado y no podemos hacer aquí más que aludirlo. Creemos, no obstante, que las formaciones afectivas y pasionales habituales entre naciones limítrofes son distintas de las que inducen a despreciar o a desconocer países y culturas muy lejanas entre sí. En el primer caso juegan las formaciones prejudiciales del nacionalismo; en el segundo, los efectos explicables y conjuntos del misoneísmo y la ignorancia. Siempre, un etnocentrismo de angosto radio, contra el que hay que dirigir ataques educativos nada fáciles, por cierto. Pero, si me dieran a elegir entre ambos males para acertar el más fácilmente combatible, desde el punto de vista psicológico, optaría por el relativo al conocimiento y comprensión de lo lejano, donde no intervienen otros actores que los derivados del desconocimiento y de una especie de repulsión casi biológica a lo distinto, patente de modo especial en el odio de razas. He aquí por qué nos pareció doblemente indicado proponer la redacción de un pequeño libro con cuya lectura y estudio los escolares del mundo entero pudieran conocerse a través de sus culturas respectivas, que es el primer paso para amarse.

Una tercera posición estaba representada por las enmiendas de los delegados de países recientemente emancipados en el plano político, y por los delegados de Estados africanos. Los primeros encontraron en el Líbano una especie de portavoz de sus inquietudes y deseos. El Sr. Ammoun, delegado libanés, propuso la siguiente enmienda: "En lo que respecta a los manuales de países que han obtenido recientemente la independencia, se requiere una acción precisa en orden a la historia contemporánea y a sus relaciones con otros países, especialmente con aquellos de quienes dependían. Esta acción puede adoptar la forma de revisión mediante acuerdos bilaterales y una forma más amplia a base de reciprocidad."

La proposición era muy interesante, y se refería a un sector de las relaciones internacionales "in pectore" (que son las decisivas, en última instancia) de indudable actualidad, bien que erizado de dificultades. Probablemente fueran ellas las que decidieron a no incluir esta enmienda en la recomendación final.

La necesidad de estrechar la colaboración con el

Africa fue expresada por el Sr. Vannsak, delegado de Camboya, el cual solicitó que al final del artículo 45, tal como figuraba en el anteproyecto, se añadiera "y para una mejor comprensión entre el mundo antiguo y Africa". Parecía natural que los pueblos africanos apoyasen tal propuesta, ya que deben conocer los prejuicios que el mundo blanco abriga sobre los hombres y pueblos de color; pero el delegado de Marruecos hizo saber que se oponía a la enmienda de Camboya porque no creía necesaria ninguna alusión a la colaboración entre Africa y el resto del mundo. Apoyó, en cambio, una enmienda española para que los Centros de Documentación pedagógica intercambien manuales con propósitos de información y mejoramiento técnico.

El deseo de conocimiento y amor entre los hombres de todos los pueblos mediante el empleo de los libros escolares lo expresó, con los términos más elocuentes y absoluto, en una breve enmienda, el Sr. Tayeb Ahmed, delegado del Sudán. Dijo así: "Todo manual debido a cualquier autor debe hacer comprender al alumno que todos los habitantes de nuestro mundo moderno son hermanos y hermanas que deben amarse o morir."

Es admirable el entusiasmo con que los países jóvenes absolutivizan las ideas relacionadas con anhelos. Achaque de juventud, quizá porque, así en los individuos como en los pueblos, "el vivir envilece", o acaso porque enseña a poner una honesta distancia entre ideales y realizaciones. Confieso, no obstante, mi simpatía hacia un tipo de inexperiencia que se defiende contra la ruindad poniendo proa a las más arriesgadas construcciones, si son hermosas y valen la pena. Pero es probable que, analizada con frialdad, la enmienda sudanesa sea mucho menos utópica y

mucho más realista de lo que parece. Pues, en efecto, si los hombres no se aman, la atmósfera de odio desencadenará guerras donde encontrarán la muerte. He aquí cómo la propuesta del delegado sudanés era algo más eficaz que un bello e inoperante "votum pium". Es posible que un examen detenido descubra en toda declaración aparentemente impráctica un tipo de "segunda objetividad", más penetrante y fecunda que la perceptible "a primera vista". Pero éste es un "tema mayor" que requiere un sosiego y una dedicación ahora imposibles.

En todo caso, no ofrece duda que es imprescindible orientar los libros y el trabajo escolar hacia la comprensión y la colaboración entre las naciones, cada día más intensa por imperativos históricos. Hay un mandato de cada tiempo y uno de los más claros del que nos ha correspondido vivir es el que pide el mutuo conocimiento entre gentes de las razas más dispares, los países más alejados, las culturas más diversas. Un hecho tecnológico, la progresiva facilitación de las comunicaciones, sirve de heraldo y vehículo a un hecho cultural: la colaboración internacional, como etapa previa de una futura *cultura mundial*.

Cuando se proyectan viajes a otros mundos es inexcusable que nos esforcemos en unificar las actitudes de comprensión mutua, en una etapa en la que la economía, la indumentaria, la política, las mentalidades, se están "planetarizando". Los educadores han de ser adelantados en la tarea de propiciar con su esfuerzo de cada día la eliminación de los nacionalismos hirsutos y anticuados para dar paso a una conciencia euménica cuyo advenio inician, a su modo, bombas atómicas y proyectiles teledirigidos.

ADOLFO MAILLO.

inf. extranjera

Nuevas clases de complemento de estudios en Francia

PREÁMBULO DE EXPLICACIÓN.

Los proyectos de reforma de la enseñanza —en Francia, se trata— alcanzan siempre, o casi siempre, una dilatada perspectiva de educación. No sólo la edad acostumbrada a frecuentar clases en la enseñanza primaria, sino también su prolongada adolescencia, llegando incluso a edades más avanzadas de vida y experiencia, la edad de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años.

En otra crónica informativa y analítica ya esbozaremos y hasta enjuiciaremos la actual reforma de enseñanza —dictada y no entrada aún en vigor—,

pero ello no impide el que se puedan señalar algunos aspectos pedagógicos que ya tenían vigencia en tentativas realizadas en determinados sitios y, concretamente, en dos provincias del norte francés.

Pero se exige una proyección histórica, probando ese desarrollo de idea y de realización pedagógica. En 1957, en el Congreso Nacional del Sindicato Nacional de Maestros de Francia, celebrado en París, se bosquejaba una moción, subrayando la importancia de la reforma de la enseñanza (en todos sus órdenes de educación y centros educativos), la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y reclamando que se creasen unas clases a las que de modo provisional se les dio el calificativo de "terminales" o "finales". ¿Cuál era el objetivo de esta moción, brotada de hombres de larga experiencia humana y pedagógica, y el alcance ideológico de estas clases? Conviene repetir las palabras en aquel entonces adoptadas: "clases destinadas a recibir o acoger, al terminarse la época de las escuelas de tipo medio —o sea, de enseñanza de los diez a los catorce años, y hasta edades de dieciséis años— aquellos chicos y adolescentes de trece a dieciséis años que (por las razones que sean) no continuarán sus

estudios ni su formación escolar más allá del término de la escolaridad obligatoria".

Algo está claro: necesidad de no dejar abandonados a sus respectivas curvas de vida y de instalación humana, los alumnos que dejan libres sus bancos de escuela. Hay algo más: la urgencia cívica y cultural de su edad pedagógica. Un chico es chico a los dieciséis años, y los dos años que median entre la salida de la escuela primaria y su incorporación a la vida de los hombres, puede ofrecer —y, en realidad, ofrece— campo de acción para completar una etapa, ya larga, de vida escolar. Así, el alumno, hasta los dieciséis años, recibe conocimientos y al frecuentar con regularidad las clases, en su pueblo o ciudad, adquiere normas de moral y educación que mucho eco y reflejo pueden tener —y lo tendrán, es seguro, en la mayoría de los casos— en sus trayectorias ya independientes de "jóvenes". Es la época difícil, de adaptación y claridad, y esta concepción contiene gérmenes de sana política educativa y humana.

Además, existe la realidad de ese adolescente que será, acaso, aprendiz, y el aprendizaje de oficios requiere mayor conocimiento de oficio y cultura en cualquier rama del saber y aplicación de nuestro tiempo. Es que la máquina y el saber pueden ir por senderos comunes, en la tarea recíproca de ayuda y comprensión. La presión de los hechos económicos y sociales impondrá el que se alargue la duración de los estudios, para todos los niños, y en cualquier escuela. A medida que el progreso técnico se acentúa, el tiempo disponible para la cultura y el descanso. Todos los adolescentes podrán beneficiarse de este grato panorama de vida. En numerosas fábricas francesas y en centros de formación técnicas, no suelen aceptarse aprendices antes de los dieciséis años. Y la ley va por ese camino. Las condiciones del trabajo, de la vida social también, evolucionan con gran rapidez: los hombres de todas las profesiones, de todos los medios sociales, tendrán que tener una sólida formación y experiencia cultural de base para poder adaptarse a las exigencias de nuestro mundo actual.

DATOS.

Según las estadísticas oficiales de Educación Nacional, un alumno de cada dos termina su escolaridad normal; es decir, que la termina a la edad de catorce años —tal como era la edad de escuela primaria— y ello, naturalmente, en una clase de fin de estudios y sancionada esa preparación escolar con el llamado "Certificado de Estudios Primarios".

Pero es que hay alumnos —en ciertas regiones poco afortunadas por su comercio o actividad industrial o potencial agrícola escaso— que ni siquiera alcanzan ese mínimo de estudios primarios; abandonan la escuela hacia los doce años, después de haber seguido —con mayor o menor regularidad— los cursos de su edad, los cursos correspondientes a su nivel, en las clases apropiadas, llamadas de "curso medio, segundo año".

¿No se ve la importancia de crear clases especiales, que respondan a estas características de alumnos que dejaron pronto sus escuelas o que, faltos de complemento en su formación de base, no alcanzan

el nivel deseado y deseable en los contornos de profesión, humanismo y técnica de nuestra época?

Esa era la realidad en 1957; sigue siéndola, pero ya matizada por la incorporación al plan de estudios que se instalará pronto, con vigencia oficial y nacional, en lo docente, para alargar el período escolar hasta la edad de dieciséis años. Porque es época escolar y juvenil llena de peligros; porque lo pide el personal de aprendizaje, cada vez más capacitado y más dotado en conocimientos de base.

LAS CLASES DE COMPLEMENTO DE ESTUDIOS.

Lo que podría llamarse escuela-piloto, se manifestó en las dos provincias nórdicas de Pas-de-Calais y de Nord. Con métodos eficaces y aplicación directa, las clases de ayuda a muchachos de edad escolar ya finalizada se aplicaban allí. Clases que iban acogiendo a chicos durante un año o dos, y entre esas edades-tope de catorce, quince o dieciséis años, y respondiendo así, pedagógica y humanamente, a necesidades concretas que se manifestaban en un medio dado. En este caso, la región muy industrializada del norte de Francia, casi vecina con Bélgica.

Realizada como ensayo esta clase de complemento en una escuela rural. En un lugar denominado Marquion (Pas-de-Calais), donde se forjaba el Centro Intercomunal escolar, con la preocupación por parte de los maestros que aplicaban esta idea, de ofrecer a los muchachos de la comarca el tipo de estudios complementarios que mejor les podía convenir.

Tenían estos maestros varios casos a su alcance experimental, pero más bien los chicos que las chicas. Estas podían tener educación adecuada en su edad escolar prolongada, dentro de los cauces de las clases permanentes de enseñanza doméstica. Tipo de enseñanza muy femenino. Pero subsistía el problema de los muchachos. Con catorce años y sin aptitudes muy marcadas, poseyendo niveles de formación diferentes o sin haber obtenido ese famoso certificado de estudios primarios ya citados, chicos que aún no habían escogido el lugar o centro técnico de su aprendizaje, sin gusto por la artesanía y hasta demasiado débiles físicamente para poder pretender un puesto en una explotación agrícola-rural o en un tajo o en una manufactura fabril (tan abundantes en esa región nórdica francesa), ¿qué convenía hacer con ellos?

La meditación exigía, pues, ante todo, ocuparse de ellos. Si no, acaso saldría mala semilla cívica, esto es, buena cosecha para la justicia de menores. Estos muchachos —y sus familias, más aún— ansiaban prolongar su preparación escolar en algún centro. ¿Dónde? Algo que respondiese a sus necesidades precisas, que les iniciase a oficios, que les procurase ciertas actividades manuales con vistas a una futura y pronta orientación profesional, ya en fábricas, ya en talleres de artesanía.

La clase de complemento de estudios, así orientada, respondía admirablemente a la cuestión, a la exigencia diríamos, de esos chicos con catorce, quince y dieciséis años. Y así surgieron clases con eficaz instalación pedagógica, profesional y humana, para ayudarles, para estimularles incluso a su marcha por el áspero camino de la vida.

La escuela así concebida tenía elementos favorables para su tarea, a saber: 1) cantina; 2) taller de madera y electricidad; 3) taller mecánico (hasta para motores de motos y automóviles); 4) jardín de flores; 5) huerto; 6) vergel con frutales; 7) salas de experiencia (pequeños análisis químicos, del suelo y demás); 8) campo deportivo. Se pensaba también en una rudimentaria iniciación tipográfica, pensando en la edición e impresión.

¿Y el personal docente?, se dirá. Pues... muy fácil, son maestros; los mismos maestros que enseñaban en otras clases de escuelas de la región y que comprendían ese papel educador maravilloso que es la enseñanza con contenido humano elevado.

Se empezó con clases de complemento de estudios de "orientación minera", debido al gran número de cuencas mineras del norte de Francia. Experiencia cuya primera fase tuvo lugar en 1953, y nada menos que con la apremiante demanda de la Compañía de Hullas Nacionales. Repitamos que fue en 1953. Y digamos que en 1959 sobrepasaban la cifra de 35. Se dice pronto, pero es de obtención lenta, al tratarse de una clase muy especial y de destino también muy particular. Y su alumnado sobrepasa los seiscientos muchachos, todos ellos de catorce a dieciséis años.

El hecho de ser demanda de Hullas Nacionales tiene su importancia. Y pedagógicamente, engendra ecos directos de trabajo y adaptación. Las clases de orientación minera iban a servir, pues, para futuros mineros (muchos de esos muchachos iban a serlo, sin duda alguna) y convenía que tuviesen una formación oportuna y eficaz. Un sentido grande de responsabilidades y conocimientos precisos de mecánica y electricidad, se hacían sentir. La escuela pública normal, con todo su tiempo de escolaridad completa, no ofrecía respuesta a estas necesidades. Y la clase de complemento de estudios, sin embargo, respondía admirablemente. Es lógico, ya que se fundaba con ese horizonte de necesidades, prácticas y hasta diríamos inmediatas. De catorce a dieciséis años había, pues, un período de dos años para esa formación deseada por todos.

A los maestros se suele añadir un monitor de trabajos prácticos de mecánica y electricidad, nombrado y pagado por la Compañía de Hullas Nacionales. Claro es que resulta ser una experiencia limitada, mas con sentido excelente, en la curva docente de la escuela primaria.

Hasta ahora, la obligación de frecuentación escolar a estas clases de complemento de estudios no era obligatoria. Fallo que se subsanará ya muy pronto al ponerse en práctica la reforma de la enseñanza que obliga a los niños —y a sus familias— en Francia el que frecuenten la escuela (sea la que sea) hasta los dieciséis años. Ello aumentará el valor de esas clases especiales al ofrecer estudios prácticos como complemento de los estudios teóricos ya realizados en las clases de escuela primaria.

Actividades que suponen casi una ruptura con la línea normal de la escolaridad; y es que estas clases de complemento de estudios, pensando en la vida de hoy y en la edad de aprendizaje cívico y profesional de sus alumnos de catorce, quince y dieciséis años, dan orientación para luchar en el trabajo, en ese oficio de hombre que es testigo de nuestro tiempo.

Al final de esa frecuentación, si fuese normal, el alumno recibe un diploma. Se da incluso el caso de que alumnos retrasados (y repítase, sea por los motivos que fueren) alcanza mediante examen especial de adultos el codiciado y popular certificado de estudios primarios, garantía en mil ocasiones para tener un puesto.

Se observa, pues, la colaboración estrecha y eficaz entre el Ministerio de Educación Nacional y las empresas, ya públicas, ya privadas. El caso es que la muchachada de catorce a dieciséis años no esté con pesar y cause motivos de zozobra por incapacitación o por inutilidad. La escuela, al ser educativa, lo comprende y remedia a esa cuestión. Refléjase el contacto entre la realidad y la toma de conciencia de todos (personal docente y alumnado). Es la formación inseparable de la preparación a la vida práctica y corriente de cada día, en una zona determinada. La observación y el centro de interés van unidos a los conocimientos de base.

PLANES Y PROGRAMAS.

Para explicar mejor estos postulados educativos, y reflejar con fidelidad su contenido pedagógico, quizá convenga el señalar los horarios de dos de estas clases de complemento de estudios. Hemos elegido dos lugares ya conocidos dentro de este ámbito especial:

1) Escuela de Marquion:

Se dan unas treinta horas de enseñanza por semana, y repartidas así:

Instrucción cívica	1 hora
Cuentas	4 "
Francés	5 "
Historia y Geografía	2 "
Ciencias	3 "
Dibujo	2 "

En cuanto a los trabajos prácticos (que comprenden asimismo encuestas realizadas por los alumnos fuera de las clases) son los siguientes:

Educación artística	1 hora
Educación física	2 "
Trabajos prácticos y encuestas	10 "

2) Escuela de Sin-le Noble:

Educación cívica, moral y artística ...	2 horas
Enseñanza general y científica	10 "
Iniciación manual	7 "
Educación física	5 "

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS Y HUMANOS.

De esta colaboración entre maestros de elevada conciencia y comprensión de obras nacionales y empresas tanto públicas como privada, tenía que nacer y de hecho así es, un horizonte ideológico preciso. Debemos subrayarlo, ya que da carácter propio a estas clases de complemento de estudios, tan curiosas en

su obrar y tan auténticas en su esperanza educativa. En realidad, se trata de obtener de esa muchachada de catorce a dieciséis años que lleguen a lo siguiente:

a) A tener un nivel de cultura bastante completo y que pueda incluso llenar las lagunas de sus épocas escolares anteriores en la escuela primaria.

b) A ponerles en contacto con el mundo real, exigente y duro, preparando un oficio de hombres y una profesión técnica adecuada.

c) Darles una educación útil para los ocios y des-

cansos, despertando tal vez el gusto de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero.

ch) Y, tarea máxima, ayudarles a formarse más y más, a desarrollar sus posibilidades manuales y técnicas, iniciándoles así a la profesión de vida que se engendrará en mil actividades humanas de esta época complicada y científica que es la nuestra.

G. GAMBOA SEGGI.

Profesor de Liceo.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

La revista "Vida Escolar" ha publicado un número doble (15-16) dedicado íntegramente a los problemas que plantea la didáctica de la lengua patria. La excelente calidad de los trabajos y la importancia de los autores que han contribuido en este número monográfico, impide que sea posible dar una referencia adecuada de él en el breve espacio de esta sección. En otro lugar de nuestra Revista, en la sección "RESEÑA DE LIBROS", se dará cumplida noticia de él (1).

Nuestra colaboradora Aurora Medina publica en el Boletín de Educación de la Junta Superior de Navarra un interesante artículo dedicado a los juegos educativos para párvulos. Comenta la aparición en el mercado de un cuádruple juego de observación creado por la maestra Juana Mascaró Coll, de Palma de Mallorca, que ha experimentado con sus pequeños escolares. La serie consta de cuatro juegos que se denominan: "Colores del arco iris", "Colores", "Número, forma, tamaño y color" y "Más y menos". La aplicación de estos juegos servirá principalmente para desarrollar en el pequeño la capacidad de observación. "¿Cómo puede distinguir un niño pequeño —dice Aurora Medina— la M de la N, siendo tan leve su diferencia, si antes no ha sido adiestrado? La maestra y el mismo niño se desaniman y se colocan frente al aprendizaje en una actitud hostil, que determina una tonalidad afectiva e ingrata para la adquisición de conocimientos. No sucede lo mismo si mediante una colección de juegos de observación progresiva hemos iniciado al pequeño a captar diferencias cada vez menores, a observar el color y la forma y a abstraer la posición y el tamaño" (2).

En el número siguiente de este mismo Boletín de Educación el Dr. Soto Yárritu aborda el problema de la transición del mundo infantil al mundo del adulto. Según el doctor Soto, en los primeros tiempos de la humanidad el camino que tenía que recorrer un niño para pasar de su mundo al del adulto, no era tan difícil ni pesado como hoy, pero los progresos de la civilización han hecho que este trayecto sea mucho más largo y agotador. Cuando el niño tropieza con el mundo que le rodea y no se le sabe ayudar a resolver esta crisis, puede adoptar, dentro ya del terreno patológico, tres tipos diferentes de mecanismo defensivo: la huida hacia adelante o *agresión*; la huida refugiándose en sí mismo o *aislamiento*; y la huida hacia atrás o *regresión* (3).

Hace un mes aproximadamente se han celebrado en

(1) "Vida Escolar": *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*. (Madrid, número 15-16, enero-febrero 1960.)

(2) Aurora Medina: *Juegos educativos para párvulos*, en "Boletín de Educación". (Pamplona, diciembre 1959.)

(3) Dr. Soto Yárritu: *Transición del mundo infantil al mundo del adulto*, en "Boletín de Educación". (Pamplona, enero 1960.)

Madrid las primeras jornadas pedagógicas cinematográficas, en las cuales se han obtenido las siguientes conclusiones, cuyo gran interés educativo hace que merezcan ser transcritas: 1.º) Que los pedagogos, especialmente los religiosos, concedan un interés especial a la formación cinematográfica de sus alumnos y, consiguientemente, a la formación cinematográfica de los profesores. 2.º) Hacer ostensible su satisfacción por el interés que el Gobierno se está tomando por la dignificación de los espectáculos públicos, particularmente en lo que se refiere a la proyección cinematográfica para menores. 3.º) Por estimar unánimemente no ser edad ideal tope la de dieciséis años para la mayoría cinematográfica, elevarla a dieciocho años. 4.º) Aunque los progresistas estiman que es gravemente perjudicial a los niños menores de siete años la asistencia a los espectáculos cinematográficos, tanto por razones de sanidad como de índole pedagógica y moral, haciéndose, sin embargo, cargo de las dificultades de su prohibición general sobre su asistencia a los mismos, creen oportuno aconsejar la conveniencia de que no se les permita dicha asistencia sin ir acompañados por personas mayores. Igual criterio se sostiene respecto a los restantes espectáculos aptos solamente para mayores, estableciéndose la prohibición general desde los cinco años, aunque vayan acompañados. 5.º) Aconsejar el estudio de una calificación especial para los menores comprendidos entre los siete y catorce años. 6.º) Estimular los esfuerzos del Gobierno para que facilite y apoye la producción, importación y exhibición de películas para menores mediante subvenciones, premios, etc., o bien liberándolas de gravámenes fiscales. 7.º) Sugerir la conveniencia de estimular la apertura de salas cinematográficas para exhibición única de películas aptas para menores y apoyar las existentes. 8.º) Solicitar de las autoridades competentes un mayor rigor en la calificación de películas aptas para menores, en aquellas que contengan escenas de robos o crímenes, expuestas morbosamente, sin abandono de la actual laudable vigilancia sobre las escenas deshonestas, las cuales, a juicio de los pedagogos periodistas, son las que más dañan a los niños y adolescentes. 9.º) Solicitar, igualmente, del Gobierno una mayor vigilancia sobre el cumplimiento de la ley, que prohíbe la asistencia de los menores de edad a las películas solamente aptas para mayores, y sobre el respeto a las normas más elementales de decencia y moralidad que con excesiva frecuencia se vulneran por concurrentes desaprensivos que causan más daño que las películas más atrevidas. Estas conclusiones pueden ser consideradas como el resumen de aquellos días de trabajo común en los que se trataron como temas fundamentales el de la mayoría cinematográfica, o los de las cuestiones religiosas en la pantalla, el cine como elemento de educación y la cinematografía como posible asignatura escolar (4).

José Plata, colaborador también de nuestra Revista, publica en "El Magisterio Español" un artículo advirtiendo a los señores maestros, cuidado con los "tests". La eficacia de un "test" dependerá no sólo de la calidad de éste, sino de la habilidad con que sea manejado por las personas que lo apliquen. En la última asamblea

(4) P. R. M.: *Primera Jornada Pedagógica Cinematográfica*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 1 febrero 1960.)

anual de la Sociedad Española de Psicología —dice el profesor Plata— “se condenó la llamada *vulgarización* de los “tests” y se abogó, en cambio, por una especial preparación psicológica o sicotécnica de los educadores primarios, cosa nada simple ni vulgar, sino de caracteres profundamente científicos. Si el conocimiento del alma humana es acaso una de las cosas más difíciles de conseguir por el hombre mismo, no puede entregarse a una mera aplicación rutinaria, mecánica y más o menos automática que de los “tests” pretenden hacer quienes no han penetrado aún en lo más recóndito de sus valores estimulantes y en la alta complejidad de sus productos”. El profesor Plata expone después algunos ejemplos para demostrar cómo la obtención de los productos síquicos derivada de la aplicación de “tests” inadecuados puede ser en algunos casos causa de graves errores (5).

PROTECCION ESCOLAR

Con motivo de las recientes disposiciones publicadas en el “Boletín Oficial del Estado” del 19 de enero pasado, el semanario “Servicio” publica una entrevista con el Comisario general de protección Escolar encaminada a conocer cuál será el nuevo rumbo para las actividades nacionales de protección del derecho al estudio. Según el Comisario general, señor Navarro Latorre, la fase más dura y áspera de la tarea de Protección ha sido la inicial, la que se ha dedicado a señalar las directrices para la adjudicación de esta ayuda al estudio, no como ejercicio de una beneficencia paternalista e indiscriminada, sino aplicando una verdadera justicia social. La compensación, sin embargo, de estas dificultades iniciales ha llegado al comprobar que sus desvelos encontraban una verdadera aceptación nacional. La segunda fase de la etapa del plan de actuaciones de protección escolar, ha sido la dedicada a cuajar el esfuerzo doctrinal del Ministerio en una nutrida acción legislativa. La tercera fase, que, más bien, es el tercer aspecto de una acción simultánea que no un grado distinto de etapas sucesivas, ha sido el de la reordenación de las becas otorgadas, aumentando su número para los distintos ciclos de enseñanza, e incrementando la cuantía de sus dotaciones anuales. En estas diversas fases de la política de protección escolar han colaborado con la Comisaría otros organismos que conceden becas y de modo muy eficaz, sobre todo el SEU. Respecto del futuro, el señor Latorre cree que una vez clarificado el panorama presente de la Protección escolar, se hace imprescindible acometer la labor que debió ser siempre la *raíz* inicial de su planteamiento más riguroso: buscar los soterrados talentos naturales de nuestra juventud en su “caldo natural”, esto es, en la escuela primaria. Actualmente ya se conceden becas a alumnos procedentes de escuelas primarias, pero en muy pequeña proporción respecto del número total de becas convocadas para estudios medios y se piensa crear nuevas becas especiales o rurales, cuya dotación será mayor que la de las becas enteras actuales de estudios medios elementales, que es de 6.000 pesetas anuales y de las cuales se podrán crear unas cinco o seis por provincia. Y aunque resulta pequeño el número de 250 ó 300, que son las que en principio se piensa que se podrán crear, se cuenta esperanzadamente con la colaboración de Ayuntamientos, Diputaciones y Fundaciones para que su número ascienda progresivamente. La experiencia de las becas rurales creadas ya este curso en el distrito de Salamanca, constituye un avance de plena y fecunda validez. Por último, el Comisario General de Protección Escolar pide la colaboración de todo el Magisterio español en esta empresa que ahora se va a acometer de extender de una manera real y eficaz la ayuda al estudio desde los primeros años de la vida escolar (6).

ENSEÑANZA MEDIA

Con el título “Preuniversitario” se ha publicado en Valladolid el primer número de una revista, órgano difu-

(5) José Plata: *Señores maestros, cuidado con los “tests”*, en “El Magisterio Español”. (Madrid, 30-1-1960.)

(6) José Navarro Latorre, Comisario de Protección Escolar: *Becas rurales para los mejores alumnos de las escuelas primarias*, en “Servicio”. (Madrid, 13-II-1960.)

sor de un equipo de preparación preuniversitaria llamado Cervantes-Oller-Cid. En el artículo editorial de presentación de este primer número se dice: “para nosotros, el curso preuniversitario tiene una fisonomía propia; puede ser antesala de la Universidad, puente entre secundaria y superior, un año más de bachiller, etc., pero también es algo más que todo esto: una etapa vital juvenil de características propias, que necesita desarrollar iniciativas del alumno, o proveerlo de iniciativas; un curso de formación en un contenido determinado, pero que permita definir al alumno, exponer su personalidad”. Además de una serie de entrevistas con diversos profesores de aquel centro, “Preuniversitario” publica dos artículos, uno del profesor Antonio Armengod, en el que trata de justificar la necesidad de este curso preuniversitario, y otro del profesor Carles, en el que se informa acerca de un pequeño ensayo para desarrollar el curso preuniversitario y se resumen las actividades llevadas a cabo en él (7).

El P. Sobrino, S. J., hace unas consideraciones en la revista “Pro Infancia y Juventud” sobre la familia norteamericana actual; en relación, sobre todo, con la tradicional familia española. La importación de ideas norteamericanas encuentra tres tipos de reacción entre los españoles: hay los eternamente tradicionales que rechazan por sistema todo lo exterior, como si tuvieran una aduana mental en perpetua censura; la segunda actitud es la de los receptivos, exagerados en sentido contrario al anterior, el individuo que a fuerza de estar completamente abierto, todo él es ventana; el tercer grupo es el de los que tienen una aduana arbitral, el de los que admiten de Norteamérica el gran automóvil, la refrigeración, la televisión, el aparato reactor, etc., pero no admiten el concepto norteamericano de justicia, de familia, de amor, de economía, de libertad. A la pregunta de si existen conceptos en la familia española que sean exportables a Estados Unidos, o ideas de la familia norteamericana importables en España, responde examinando el problema a través de tres puntos o trayectorias: “la coordenada horizontal, marido-mujer; la vertical, padres-hijos, ambas en el círculo de tipo económico y social que es el hogar. Pero ahora sólo nos fijamos en la trayectoria *pre-familia*, es decir, cómo se prepara el norteamericano para el matrimonio, elementos preparativos para constituir la familia. En líneas generales se puede decir que en América hay personas perfectamente *preparadas* económica, biológica e, incluso, intelectualmente para el matrimonio, aunque espiritual y afectivamente no lo estén. Según el Padre Sobrino, en España ocurre exactamente lo contrario, y frente a la ausencia de sentido del hogar, característica de Estados Unidos, en cambio España tiene el más alto coeficiente de cohesión familiar, o el índice más bajo de dispersión.

A continuación de este artículo del Padre Sobrino, el periodista norteamericano Robert C. Ruark también estudia las características de la familia española. Para él es patente el hecho de que en España sea menor la delincuencia infantil en comparación con los Estados Unidos y con otras naciones, y no es que no haya en España regiones empobrecidas, como él observa, en las que pudiera desarrollarse esa delincuencia, sino que los niños españoles, como él los ve en Castilla y Cataluña, “son una maravilla de limpieza, cortesía y respeto para sus padres”. El mejor estado moral de la juventud española la atribuye este periodista norteamericano a la ausencia en España del divorcio, pero según la revista “Pro Infancia y Juventud”, no es esa la única causa verdadera, sino más bien la religiosidad característica del ambiente hogareño español, que ha podido resistir los violentos ataques del moderno espíritu de disolución (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(7) Antonio Armengod: *Justificación del Preuniversitario*, en “Preuniversitario”. (Valencia, febrero 1960.)

Ricardo Carles: *Pequeño ensayo sobre el Preuniversitario y resumen de sus actividades*, en “Preuniversitario”. (Valencia, febrero 1960.)

(8) *La problemática de la familia en la delincuencia infantil*, en “Pro Infancia y Juventud”. (Barcelona, enero-febrero 1960.)

reseña de libros

D. ORIGLIA y otros autores: *L'affaticamento mentale dello scolaro*. "Rivista italiana di medicina e igiene", noviembre 1959. Milán. 128 páginas.

El presente volumen, editado por la "Revista Italiana de Medicina e Higiene" escolares de Milán, recoge, además de algunos estudios del profesor Origlia, estudios fundamentales de los doctores Franco Castoldi, Enrico Magnone y Folco Polidori. Estos trabajos fueron presentados en el I Congreso Nacional de Medicina e Higiene escolares, celebrado en Milán en noviembre de 1957.

El volumen se articula en seis partes, de las cuales el profesor Origlia se ha encargado de la primera (Significado de la fatiga mental; Análisis de los factores determinantes de la fatiga; y Reseña bibliográfica); de la tercera (Consideraciones psicológicas y pedagógicas sobre el stress escolar en la primera clase elemental); de la cuarta (Encuesta entre el personal docente en relación con la fatiga escolar), y de la sexta (Análisis psicológico de la curva de rendimiento). El resto del volumen corre a cargo de los doctores Castoldi y Magnone, que han redactado la segunda parte (Encuesta sobre los fenómenos del stress escolar en el primero elemental); y el doctor Polidori ha redactado la parte quinta (Investigaciones experimentales sobre la fatiga mental en alumnos primarios de la clase elemental).

Deliberadamente hemos querido señalar las indicaciones analíticas relativas a las partes en que se divide la presente obra para dar al lector una idea de la vasta extensión y de la riqueza de su contenido, de todo lo cual el maestro primario puede sacar amplio partido para el estudio e interpretación exactos de los problemas cotidianos que plantea hoy día la vida escolar. El autor y sus colaboradores han conseguido perfectamente su propósito de ofrecer al magisterio primario y a cuantos se interesan por la educación en sus primeros escalones un material de gran provecho recogido a través de investigaciones científicas y rigurosas encuestas. Con esta documentación el maestro podrá reconocerse en sus propias aspiraciones y preocupaciones docentes. Por este motivo, la cuestión señalada en la presente obra cae fuera de un mero tratamiento literario, demasiado fácil, y no se contenta con disolverse en la estratosfera de la retórica, sino que recalca el acento sobre la urgencia de las cuestiones que plantea la fatiga mental del niño.

El mérito fundamental de los autores es todavía mayor, ya que ninguno de ellos se refugia en afirmaciones categóricas y definitivas, moviéndose en constataciones abiertas y leales de la dificultad de una definición de la fatiga mental y de la distinción entre fenómenos objetivos y fenómenos subjetivos.

No obstante las dificultades iniciales, en toda la obra se puntualizan las consecuencias muy numerosas sobre el rendimiento intelectual que en los alumnos producen determinados factores negativos (reducción de la capacidad de atención, de la memoria de fijación, de la capacidad evocati-

va; bloques mentales con repugnancia a la consecución de determinado propósito; evasiones en la distracción; desequilibrios motores e indisciplinas, etc.), ilustrando por otra parte la influencia de los factores motivacionales, no siempre manipulados convenientemente, y la influencia de los factores personales, ambientales, del personal docente y de la familia.

Compartimos la afirmación de "la íntima interconexión del rendimiento intelectual escolar con la psicología global del alumno", por lo que "la fatiga mental del niño en la escuela resulta estrechamente condicionada más a una serie de causas psicológicas y pedagógicas que a las causas de carácter neurológico o físico". Todas estas cuestiones, planteadas sabiamente por los autores de este volumen, empujan a nuestra escuela y a nuestras familias en una ineludible responsabilidad: organizarse de modo tal que no queden frustradas las tentativas del niño como individuo para constituirse en su propia personalidad.

GEORGE A. GODDING: *La radiodifusión en el mundo*. Unesco. París, 1960. 180 págs.

El estudio de George A. Godding, profesor de la Universidad de Pensilvania, que la Unesco publica bajo el título de "La radiodifusión en el mundo", está destinado a poner de relieve la medida en que este moderno medio de información se halla al alcance de los pueblos del mundo, sus posibilidades educativas y de formación, tanto escolar como para adultos; analizar los obstáculos que impiden su utilización plena y apropiada y examinar la manera de cómo podrían obtener sus beneficios ámbitos y poblaciones cada vez más extendidos. El hecho de que la radio cuente con más de 9.000 emisoras y con más de 325 millones de aparatos receptores da a estos problemas una importancia excepcional.

El autor hace historia de la radio desde sus primeros balbuceos y realizaciones, desde el día en que Marconi, en 1896, consiguió transmitir señales a un centenar de metros de distancia. Cientos de sabios del mundo entero han cooperado a anular y resolver los problemas que la radio representaba en sus comienzos hasta llegar a darle el desarrollo increíble que las cifras apuntadas representan. Para millones y millones de radioyentes la radio es un medio de cultura, de información y de entretenimiento. Es verdad que el 80 por 100 de los receptores se encuentran en Europa y Norteamérica, que serían precisos otros 350 millones de aparatos para asegurar estos mismos beneficios a poblaciones hoy alejadas de comunicaciones, que, por otro lado, no son difíciles de establecer. El estudio editado por la Unesco refiere las posibilidades de una producción a bajo coste de receptores destinados a un gran mercado y con arreglo a diseños lógicamente establecidos.

En las 180 páginas el autor ha reunido estadísticas, gráficos, resultados de experiencia personal cuando fue funcionario de la Unión Interna-

cional de Telecomunicaciones, y ese conjunto es un gran alimento para el discurso y la contemplación de los grandes problemas de la sociedad contemporánea. La radio, por su rapidez, por las distancias que salva, por el volumen de informaciones y conocimientos que aporta, merece la mayor consideración y cariño. Tiene una enorme facultad de adaptación, y el público de todos los países puede hallarse al corriente de la actualidad mundial, de la vida del teatro, de las conferencias y conciertos musicales; en la escuela puede ser también un gran auxiliar del maestro.

Quedan también como temas de trascendencia las responsabilidades de la propia radiodifusión, que no debe limitarse a descargar publicidad y música a todo pasto, sino que debe contribuir a elevar y ampliar el horizonte cultural de sus auditores. Las emisiones internacionales, más allá de las fronteras, dan lugar también a cuestiones no menos graves que las que originan los límites territoriales. Por otro lado, la representación objetiva de las informaciones mundiales y la facultad en el radioyente de poder recibir la radio de su gusto, abren perspectivas y crean dificultades que es necesario analizar con un gran espíritu y sinceridad.

George A. Godding así se lo ha propuesto en este libro publicado por la Unesco, en la seguridad de dar motivo así a nuevas críticas y experiencias, a nuevas ideas sobre el modo cómo ha de encararse un día la cooperación de todas las naciones para hacer de la radio el instrumento que todos deseamos.

Queda pendiente, por decisión propia del profesor George A. Godding, el examen de las relaciones entre la radio y la televisión, pues dado el incremento de esta última, será necesario algún tiempo antes de acometer la labor de coordinarlas en beneficio de la enorme clientela que en pocos años han sabido crearse.

A. KOCH, S. J., y A. SANCHO, Can. Magistral: *Docete. Formación básica del predicador y del conferenciante*. Tomo VIII. La vida de perfección. Biblioteca Herder. Editorial Herder, Barcelona, 1960. 534 págs.

Sacerdotes, catequistas, maestros, conferenciantes, todos cuantos se sirven con utilidad de la magnífica obra *Docete*, que dentro de la Biblioteca Herder publica la editorial del mismo nombre, la verán completada satisfactoriamente con el tomo VIII, "La vida de perfección, que acaba de aparecer.

El lector hallará debidamente clasificados en este tomo los materiales utilizables para el desarrollo de una temática abundante y poco tratada en otras obras de homilética o predicación. En realidad, esta última parte de *Docete* constituye un verdadero tratado de ascética y mística, reducido a temas concretos de aplicación inmediata en la acción pastoral y en el apostolado. Ocupa un lugar destacado lo relativo a las virtudes y dones del Espíritu Santo. Toda la compilación se orienta a destacar especialmente lo que es el cristiano en el orden sobrenatural y lo que supone para él la vida de la gracia en orden a su santificación.

Al recapitular los índices de los ocho tomos de que consta la obra completa, el lector puede percatarse de su exactitud al designarla con el nombre de "summa", pues constitu-

yé verdaderamente una "summa" para los predicadores y conferenciantes católicos. Quien acuda a este venero logrará dar un fondo solidísimo y una amena variedad a lo que prepara, sin dejar con ello de poner de manifiesto las cualidades esenciales que acierte a imponerle su personalidad creadora, la cual no queda nunca coartada al utilizar *Docete*.

Es obvio que *Docete* ofrece, en pocos tomos, el contenido de una es-

cogida biblioteca, lo que equivale a un ahorro considerable de dinero y tiempo. Cada título consta de dos partes: "exposición" y "fuentes". La "exposición" tiene diferentes secciones: "predicación temática", "lección bíblica", "explicación catequística", "indicaciones litúrgicas". Las "fuentes" son una cantera riquísima: la Sagrada Escritura, encíclicas, definiciones de concilios, la doctrina de los padres, etc.

El volumen tiene en su comienzo un índice de las obras aludidas en el curso del mismo, y a modo de apéndice figura una guía litúrgica, así como índices de los siete tomos publicados, y que creemos conveniente indicar: Dios.—El Hombre Dios.—La Iglesia.—La gracia.—El hombre y Dios.—El hombre en la vida social.—La vida del hombre. Magnífica la presentación de este tomo VIII, igual que sus precedentes.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

PROYECTO ORDENADOR DE LAS ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

En febrero de 1960, el Servicio Español del Magisterio constituye en Madrid el Consejo Nacional de sus Asociaciones, integrado por la de Profesores de Escuelas del Magisterio, Inspectores de Enseñanza Primaria, Directores de Grupos Escolares, Magisterio Oficial y Magisterio Privado, y junto a estos asociados participarán los Jefes provinciales del S. E. M.

En sus sesiones estudiarán los problemas actuales de la Escuela Primaria y muy fundamentalmente las aportaciones que cada uno de los miembros que componen este Consejo Nacional deseen elevar a las autoridades ministeriales en pro de una posible reforma de la ley de Educación Primaria.

Una de las ponencias que se presentan a este Consejo y que dentro de su originalidad resume la historia de las experiencias llevadas a cabo en la formación del maestro, y que por su trascendencia vamos a destacar, es la que se refiere a un proyecto de ley para la ordenación de las enseñanzas del Magisterio.

TRIPLE FINALIDAD DE LA ESCUELA DEL MAGISTERIO.

Patrocina esta ponencia la Asociación de Profesores, y el S. E. M. pretende con este proyecto una ley que renueve y vigorice la Escuela Profesional del Magisterio como "Alma Mater" de toda la formación primaria, diversificando el título de maestros con especialidad y gradación que alcanza hasta los puestos directivos de la Enseñanza Primaria.

La Escuela Profesional del Magisterio tiene en este proyecto que comentamos una triple finalidad.

a) Es un centro del Estado que forma y titula para el ejercicio privado de la profesión.

b) Es un centro del Estado que forma su propio personal docente, o sea, el que ha de servir las escuelas del Estado.

c) Es un centro del Estado que prepara, titula y diploma a las minorías rectoras de la docencia primaria.

La nueva Escuela Profesional del Magisterio, que así se anuncia, es ló-

gicamente comprender se diferencia fundamentalmente de la actual. Ella tendría dos Secciones: la que pudiéramos llamar de Estudios Normales y la de Estudios Superiores, bien entendido que esta Sección de Estudios Superiores del Magisterio solamente se crearía en las Escuelas radicadas en la cabecera de los Distritos Universitarios, y aún éstas, de forma paulatina y gradual, según se fueran manifestando las necesidades nacionales en la materia.

Las titulaciones que se otorgarían son: Maestro elemental de Enseñanza Primaria, maestro nacional de Enseñanza Primaria, maestro superior de Enseñanza Primaria, director de Grupo escolar, inspector de Enseñanza Primaria y consejeros didácticos y diplomados en Estudios Pedagógicos.

Especialidades.—Maestras de maternales, párvulos y guardería infantil, maestros de educación especial.

En la Sección Normal de la Escuela del Magisterio, las enseñanzas impartidas titularían para maestro elemental y nacional de Enseñanza Primaria y para la especialidad de maternales, párvulos y guardería infantil. En la Sección de Estudios Superiores del Magisterio se titularía el maestro superior, director de Grupo escolar, inspector de Enseñanza Primaria, consejeros didácticos y maestros de educación especial.

En estas Escuelas se impartirían unas enseñanzas eminentemente profesionales, y por ello veremos cómo a lo largo de este proyecto se entroncan a estos estudios titulaciones de otros órdenes docentes, cuya finalidad fundamental es la formación cultural.

La gradación está contenida no sólo en los estudios que han de realizar los aspirantes a las titulaciones, sino también en las condiciones exigidas para el ingreso en las mismas.

CONDICIONES PARA LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS.

Para la obtención del título de maestro elemental de Enseñanza Primaria será preciso estar en posesión del de bachiller elemental, sufrir un riguroso examen de ingreso a la Escuela del Magisterio y cursar en ella dos años, en los que se fundamentarán y profesionalizarán los conoci-

mientos culturales aportados, al mismo tiempo que se les iniciará en materias específicas de tipo pedagógico, pasados los cuales podrán obtener en una reválida el título que les facultará para el ejercicio privado de la profesión.

El título de maestro nacional de Enseñanza Primaria exigirá, para optar al examen de ingreso en esta enseñanza, poseer el título de maestro elemental o el de bachiller universitario. El ingreso ha de hacerse a plazas limitadas—como ocurría en el llamado Plan Profesional—y tras dos cursos de formación profesional que comprenda las enseñanzas de disciplinas metodológicas, didácticas, de organización y administración escolar, así como la iniciación en los conocimientos sicopedagógicos que sean precisos para el desempeño de la profesión docente, tal como lo exigen los más modernos imperativos pedagógicos. Terminados estos estudios, pasarán directamente al Escalafón Nacional.

También podrán cursar estos estudios, sin necesidad de examen de ingreso, aquellos maestros elementales o bachilleres universitarios que aspiren exclusivamente a diplomarse para un posterior ejercicio en la Enseñanza privada.

Dentro de la Sección Normal de las Escuelas Profesionales del Magisterio se titulará la especialidad de maestra maternal, de párvulos y de guardería infantil, precisando para cursar el año de especialización que requiere este título estar en posesión del de maestra elemental de Enseñanza Primaria.

En el próximo número se reseñará el contenido del Proyecto, en relación con la Sección de Títulos superiores de las Escuelas Profesionales del Magisterio, Inspección de la Enseñanza Primaria, Consejero didáctico, terminando con una reordenación total del Magisterio, según este proyecto que estudia el S. E. M.

CATEDRA LIBRE DE COOPERACION

Creada en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, con la colaboración de la Delegación Nacional de Sindicatos, la Cátedra Libre de Cooperación, se organiza un curso intensivo que dará comienzo en febrero, con arreglo al siguiente plan:

Se desarrollarán dos lecciones semanales de carácter teórico y un seminario. Las lecciones versarán sobre los aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, económicos, jurídicos y organizativos de la cooperación; de acuerdo con el programa que

se publicará oportunamente. El número de alumnos será limitado a treinta y cinco, distribuidos de la forma siguiente: se otorgarán quince becas a alumnos de tercero, cuarto y quinto cursos de las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas, de Derecho y de tercer curso de la Escuela Social; cinco becas para los licenciados en las mencionadas Facultades; diez becas para los titulados que proponga el Instituto Sindical de Formación Cooperativa. Se reservarán cinco plazas, que serán asignadas a quienes las soliciten, aun cuando no tengan título, pero sí méritos suficientes a juicio del Patronato.

Deberán pagar como derechos de matrícula la cantidad de 1.500 pesetas.

Se otorgará un diploma a los que observen una asistencia asidua, rindan un aprovechamiento correcto y redacten un trabajo sobre alguna de las materias del cursillo. El diploma será considerado como mérito preferente por la Organización Cooperativa para el desempeño de cargos de gerentes o administradores de las entidades o para cargos como profesores y divulgadores cooperativos.

El certificado de asistencia se otorgará a los alumnos que hubieren observado una normal asistencia, sin llegar a cumplir las condiciones del apartado anterior.

CURSO TEATRAL UNIVERSITARIO SOBRE "PUESTA EN ESCENA"

El Departamento Nacional de Actividades del S. E. U. ha organizado un cursillo de "Puesta en escena", que está celebrándose actualmente, con asistencia de un buen número de universitarios, en el Círculo Cultural "Medina". El cursillo está encaminado a abrir una mayor amplitud y orientación teatral a los directores del teatro universitario y a una mayor relación entre éste y el teatro puramente profesional. Esta experiencia se ha llevado a la práctica en otros países de Europa, y los resultados, a corto plazo, han sido fructíferos.

Este primer curso, que se inició el día 18 del presente mes, será clausurado el próximo 8 de abril. Las clases son diarias y se celebran de siete a nueve de la noche. Dirige el curso Miguel Narros, director de "Pequeño Teatro". Se estudiarán en el cursillo los siguientes temas: "¿Qué es dirigir una obra de teatro?", "Límites de la dirección escénica", "Tipos de dirección", "Conocimientos básicos del escenario", "Elección de la obra", "Estudio estático de la obra", "Estudio dinámico", "Reparto de papeles", "Los ensayos", "Metodología de la dirección escénica", "Elementos básicos de escenografía" y "Elementos básicos de luminotecnia".

El curso está concebido con un claro sentido de lo que un buen director de teatro debe saber y conocer. Junto al programa de estudio teórico se ha montado un sistema de clases prácticas, y éstas, para un mayor complemento, se han concebido a través del montaje y puesta en escena de una obra en la que intervendrán estudiantes-actores de los distintos T. E. U. del Distrito.

Por último, los organizadores de este curso han preparado un ciclo de conferencias, en las que intervendrán prestigiosas figuras del teatro profesional, y serán abordados los temas siguientes: "La dirección escénica vista por el actor, por el autor, por el crítico y por el propio director".

NUEVAS ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN SORIA

Numerosos jóvenes de la provincia dedican su actividad a estudios laborales y es muy notable el auge de esta enseñanza, incrementado por la labor que desarrolla el Instituto Laboral de modalidad agrícola y ganadera que funciona en Burgo de Osma.

Ciento treinta alumnos figuran inscritos en el Centro de Formación Profesional "Virgen del Espino", de Soria, en cuyo taller-escuela se cursan los grados de preaprendizaje y aprendizaje en las ramas del metal y de la madera.

Para dar facilidades a esta juventud, cuyas enseñanzas laborales evitarán en gran parte el absentismo del campo, en fecha próxima se va a construir en el pueblo de Covalada un nuevo centro profesional, para el que el Ayuntamiento ha cedido gratuitamente 10.000 metros cuadrados de terreno y aportará ayuda económica a la construcción.

LA PRENSA EN LA OBRA EDUCATIVA

En la clausura del II Congreso Nacional de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza, celebrado en Madrid en los últimos días del año, el Director general de Prensa, don Adolfo Muñoz Alonso, pronunció una conferencia sobre "Influjo educativo de la Prensa en la obra educativa". El profesor Muñoz Alonso afirmó que el influjo positivo de la Prensa no está relacionado con el niño, sino con los padres del niño, pues el padre traspasa a los hijos lo que le da el periódico.

La familia se desayuna con el periódico, y de ahí que a cada hombre le pase lo que está pasando en virtud de la Prensa y de que se solidarice con lo que ella dice. Pero, ¿es verdad lo real o hay realidades que no son verdad?, se pregunta Muñoz Alonso, y termina: "Hay realidades que no son verdad, pues están agusanadas de falsedad, por ocupar un plano que no les corresponde." La verdad a la que el niño y el maestro se deben es lo principal de la Enseñanza.

El educador puede difícilmente manejar la Prensa con carácter educativo y, por otra parte, el periódico no puede ser modelo para los niños porque no está escrito para ellos. Sin embargo, la Prensa es la que crea un clima en relación con los pa-

dres, con los maestros e indirectamente con los niños. El niño entiende el periódico por las imágenes, y cuando el padre arranca de las manos del niño el periódico que no es para él, ese influjo sí que llega directamente al niño.

El niño no puede recibir todo lo que ocurre en el mundo tal como se produce. El va a elaborar unas descargas que no se pueden borrar diciendo que aquél era malo y éste bueno. Y lo terrible es que el niño es hombre antes de dejar de ser niño y puede ser destruido su propio sentido de hombre al no ir paulatinamente formando su carácter moral.

No es un periódico educativo simplemente porque dedique página para los educadores. El influjo positivo de la Prensa consiste en que sea íntegramente educadora, y una Prensa sólo será educativa en la medida que esta especie de control que debe tener sea medido por los educadores.

Un peligro, sobre todo en la Prensa específicamente católica, es colocar magníficos artículos morales y a su lado anuncios, imágenes de dudoso sentido moral. Esto último destruye todo el sentido que se le intentaba dar.

Adolfo Muñoz Alonso, después de citar las palabras pronunciadas por Juan XXIII, relativas a la Prensa, terminó diciendo: "En sus manos está que la Prensa española sea educativa y formativa en todos sus aspectos. Que Dios pueda escribir en los blancos que dejan las líneas de nuestros periódicos sin ruborizarse por lo que hay en las líneas escritas."

DATOS SOBRE EXAMENES DE BACHILLERATO EN 1959

Con el fin de facilitar una exacta información de los resultados de los exámenes de grado elemental y superior del bachillerato en las convocatorias del año 1959, se publican a continuación las cifras referentes al Distrito Universitario de Madrid, que abarca las provincias de Madrid, Toledo, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Segovia. En estas cifras figuran como "no admitidos" los alumnos que no han superado las pruebas ni en junio ni en septiembre, y como "admitidos", los que, ya sea en junio, ya en septiembre, han obtenido la total aprobación.

Los datos son promediados; existe cierto número de Institutos y colegios en donde el número de admitidos ha sido superior al 90 por 100.

A) EXAMENES DE GRADO ELEMENTAL

CENTROS	Inscritos	Admitidos	No admitidos	% de admitidos
Centros oficiales	1.333	975	358	73,2
Centros no oficiales:				
a) Colegios de la Iglesia	4.668	3.414	1.254	73,2
b) Colegios privados	2.285	1.419	866	62,2
Alumnos libres	7.066	3.852	3.214	55,5
TOTALES	15.352	9.660	5.692	62,2

B) EXAMENES DE GRADO SUPERIOR

CENTROS	Inscritos	Admitidos	No admitidos	% de admitidos
Centros oficiales	884	730	154	82,6
Centros no oficiales:				
a) Colegios de la Iglesia	2.499	2.138	361	85,6
b) Colegios privados	922	635	287	68,9
Alumnos libres	2.129	1.307	822	61,4
TOTALES	6.434	4.800	1.624	74,8

Como se advierte fácilmente, el tanto por ciento de admitidos es mayor en el examen de grado superior, al que concurren los alumnos que han pasado ya por las pruebas eliminatorias del grado elemental.

BALANCE 1936-1959 DE LA EDUCACIÓN NACIONAL ESPAÑOLA

Con ocasión de la terminación del año 1959, la Secretaría General Técnica del MEN ha facilitado los siguientes datos:

ENSEÑANZA PRIMARIA.

En 1936 existían 42.766 unidades escolares, que atendían a 2.500.391 alumnos. A comienzos de 1959 existían 90.190 unidades escolares, que atienden a 3.614.732 alumnos.

En los tres años de vigencia del Plan Nacional de Construcciones Escolares han sido inauguradas 5.950 escuelas y 3.252 viviendas para maestros y están actualmente en construcción 6.661 escuelas y 4.846 viviendas para maestros.

El resultado de este esfuerzo es el asombroso descenso del porcentaje de analfabetismo, que ha bajado del 28,60 por 100 en 1936 al 9,20 por 100 en la actualidad, y ello a pesar del aumento de población de 24.800.000 habitantes en 1936 a 30.000.000 en 1959.

En 1936 existían 15.157 alumnos de las Escuelas del Magisterio, y en 1959, 35.799.

ENSEÑANZA MEDIA.

a) *General.*—En 1936 había 125.000 alumnos de Enseñanza Media. En la actualidad hay 500.000, atendidos en 1.200 centros de este orden docente. Si se comparan estas cifras con el aumento de población entre ambas fechas se observa que mientras la población ha crecido un quinto, los estudiantes de bachillerato se han multiplicado por cuatro.

b) *Laboral.*—Ciento dos Institutos Laborales absolutamente nuevos, más una veintena de privados de esta naturaleza, extienden la Enseñanza Media Profesional en sus diferentes modalidades a más de 15.000 alumnos de nuestras pequeñas poblaciones rurales, industriales y marítimas.

ENSEÑANZA PROFESIONAL.

Doscientas escuelas totalmente renovadas y utilizadas del Estado, de la Iglesia y de los Sindicatos forman hoy profesionalmente más de 40.000 jóvenes obreros en las distintas especialidades industriales.

Ello aparte de la labor de las cuatro grandes Universidades Laborales y de los centros de formación profesional acelerada dependientes de la Delegación Nacional de Sindicatos.

ESCUELAS COMERCIALES.

En 1936, 23 Escuelas de Comercio atendían a 14.000 alumnos; en 1959 existen 41 Escuelas de Comercio, con 32.000 alumnos.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

El número de cátedras que existían en la Universidad española en 1936 era de 561. El número de cátedras que existen en la actualidad es de 934.

En 1933 se hallaban matriculados

en la Universidad española 32.000 alumnos, y en la actualidad, 70.000. En estos veinte años se han construido de nueva planta 21 edificios universitarios destinados a Facultades. Se han reformado totalmente 18, en alguno de los cuales equivale prácticamente la reforma a una nueva edificación; así, por ejemplo, la Universidad de Oviedo, completamente destruida en 1934 y en el asedio de la ciudad durante la guerra de Liberación, o como la antigua Fábrica de Tabacos de Sevilla, de reconstrucción casi total sobre su estructura fundamental. Esta renovación de los edificios de la Universidad española supone más del 80 por 100 del total de las mismas, con una cantidad invertida desde 1943 de 2.413.000.000 de pesetas, de los que se han invertido 1.128.000 en los últimos cuatro años.

En el mismo período las antiguas Escuelas de Veterinarios se han transformado en Facultades Universitarias y han sido creadas las Facultades de Ciencias Políticas, económicas y Comerciales de Madrid, Barcelona y Bilbao.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS.

Los 1.800 alumnos de las Escuelas Técnicas Superiores y los 4.000 de las Escuelas Técnicas de grado medio de 1936 se han transformado en los 10.000 y 30.000 alumnos, respectivamente, existentes en la actualidad.

Aparte esto se ha emprendido un programa de desarrollo y renovación de edificios; de dotación de laboratorios y de creación de nuevos centros en las regiones de producción minera, industrial y agrícola; programa iniciado en 1958 y que en los cinco primeros años implicará la aplicación de más de 1.000 millones de pesetas, de las que ya se ha invertido una tercera parte. El programa incluye la construcción de edificios enteramente nuevos para diez Escuelas Técnicas Superiores de las 16 existentes.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TÉCNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Experto en materia de bibliotecas.—*Destino:* Colombo (Ceilán).—*Cometido:* Este experto tendrá que dirigir por todo el país un plan de desarrollo de las bibliotecas, con una atención particular a las bibliotecas públicas y a las bibliotecas escolares.—*Requisitos:* Buena formación profesional y experiencia, especialmente en materia de organización de las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares.—*Idiomas:* Inglés indispensable.—*Duración:* Tres meses.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Profesor de Antropología social.—*Destino:* Bogotá (Colombia).—*Cometido:* a) enseñar la sociología social, especialmente en los cursos de segundo año del Departamento de Sociología; b) dirigir un programa de investigaciones de sociología y antropología social para los estudiantes del Departamento de Sociología; c) preparar un libro de texto de sociología y de antropología destinado a los estudiantes colombianos; d) participar en la realización del programa de publicaciones científicas del Departamen-

BELLAS ARTES.

Especial dedicación ha existido en estos últimos veinte años a la restauración de nuestro Tesoro Histórico Monumental y enriquecimiento de los fondos de nuestros Museos, y entre ellos se pueden destacar las 16 nuevas salas del Museo del Prado y la creación de nuevos Museos.

COMISARÍA DE PROTECCIÓN ESCOLAR.

En 1936 existían en España sólo unas 400 becas para los diferentes estudios. En 1959, con independencia de las matrículas gratuitas concedidas y los centros de enseñanza protegida, cuyo alumnado llega a los 80.000, los distintos organismos estatales han concedido más de 20.000 becas.

COMISARÍA DE EXTENSIÓN CULTURAL.

En 1959, 2.146 centros de enseñanza con proyector de cine han exhibido ante sus alumnos 51.613 películas didácticas servidas por la Cinemateca Educativa, y 227.500 libros han circulado en pequeñas bibliotecas viajeras por las escuelas españolas, especialmente en los medios rurales, produciendo más de doce millones de lecturas.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.

Los parciales organismos investigadores que existían en 1936 se coordinan y multiplican por la ley creadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que con sus ocho Patronatos y sus 151 Institutos o centros de investigación en todo el país ha publicado más de 3.000 libros, manteniendo a través de más de 150 revistas especializadas el trabajo creador de nuestros investigadores.

to de Sociología.—*Requisitos:* Doctor en Filosofía o título equivalente. Gran experiencia en materia de enseñanza e investigación de nivel universitario.—*Idiomas:* Español.—*Duración:* Nueve meses.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en materia de bibliotecas.—*Destino:* Atenas (Grecia).—*Cometido:* a) redactar un breve estudio sobre la situación de las bibliotecas en Grecia que contenga las indicaciones generales sobre las bibliotecas existentes y una valoración de sus necesidades; b) a la luz de este examen establecer en colaboración con los servicios competentes del Ministerio de Educación un plan de trabajo y provisiones presupuestarias con vistas a la organización de una escuela de bibliotecarios; c) someter al Gobierno griego y a la Unesco un informe en el cual se reflejen sus observaciones y recomendaciones.—*Requisitos:* Buena formación y experiencia en materia de enseñanza y en la formación de cursillos para bibliotecarios.—*Idiomas:* Francés o inglés.—*Duración:* Cuatro meses.—*Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

SUECIA: FILMS EDUCATIVOS

El Consejo de Educación de Suecia ha recibido una subvención de 25.000 coronas para la producción de films educativos. Asimismo debe examinar los films instrutivos realizados por compañías cinematográficas privadas. Esta labor ha permitido establecer ciertas normas, basadas en la experiencia adquirida en el dominio del film educativo. Se recomienda que éstos sean cortos —no más de veinte minutos de duración—, claros y sin complicaciones, centrados sobre una especie importante de un asunto dado (la atención de los alumnos no debe ser distraída más que por lo que se desea enseñar).

Los títulos, el texto y los comentarios deben ser correctos, enunciados en un lenguaje claro y sencillo. Después de haber recibido la aprobación del Consejo de Educación, se confecciona una lista de films educativos, que es enviada a las escuelas. En algunos distritos escolares, las escuelas han establecido cinematecas locales o regionales, que alquilan los films a sus miembros. El Consejo ha convocado el pasado año una conferencia para los directores de estas cinematecas, a continuación de la cual se creó una Asociación denominada Autiovisuella Sällskapet.

ESCOLARIZACIÓN EN LOS ESTADOS DE LA COMUNIDAD FRANCESA

En el momento en que los jóvenes Estados de la Comunidad se hacen totalmente responsables de la organización de la enseñanza en su propio territorio, a excepción de la enseñanza superior, que sigue siendo asunto común, una breve recapitulación de la obra de escolarización realizada durante los últimos años por la Administración francesa en colaboración con las autoridades locales, muestra toda su importancia.

En 1958, el esfuerzo de escolarización en el conjunto de los países de la Comunidad ha sido de 1.413.119 niños y jóvenes, contra 1.272.736 el año anterior, o sea un aumento del 11 por 100 (cerca de 800.000 en las escuelas públicas y 600.000 en las escuelas privadas). 27,5 por 100 de los niños han sido escolarizados. Desde 1946, su número ha triplicado.

Los éxitos en los exámenes reflejan también los progresos de la enseñanza. Ha aumentado el 36 por 100 entre 1956 y 1957. El número de los aprobados en el bachillerato ha progresado más, pasando de 528 a 672, o sea un aumento del 65 por 100.

La enseñanza superior también se ha desarrollado durante estos últimos años, principalmente en 1958. La Universidad de Dakar ha recibido, en 1958, 1.069 estudiantes, contra 498 en 1957. Las tres cuartas partes de los estudiantes son africanos.

En Madagascar, el Instituto de Altos Estudios de Tananarive se orienta hacia un estatuto de Universidad. En otoño, la Costa de Marfil ha creado un Centro de Estudios Superiores en Abidjan que tiene ya 200 inscriptos.

Sin embargo, por falta de realizaciones suficientes, un gran número de jóvenes continúan realizando su enseñanza en Francia. Fueron 6.700 en 1958, de los cuales cerca de la mitad becarios. En interés incluso

de los jóvenes Estados de la Comunidad, dicho esfuerzo de escolarización se va a continuar e incluso va a aumentar, dado el desarrollo demográfico africano.

BELGICA: ORIENTACION PROFESIONAL PARA LA JUVENTUD

Se ha creado en Bélgica un Servicio de Orientación Profesional, dependiente del Ministerio de Trabajo. El objetivo de este Servicio es el de proporcionar información a los jóvenes y asesorarles en la elección de un trabajo, en particular al comienzo de su vida profesional, que muchas veces resulta muy difícil para los jóvenes aprendices, que no tienen experiencia y que puede influir esta decisión en su futuro profesional.

El Servicio de Orientación Profesional tiene las siguientes misiones:

El estudio de cada caso particular; la sugestión —como resultado de este estudio— de un trabajo estable y adaptado a las aspiraciones y capacidad del candidato; la vigilancia de la adaptación del aprendiz al trabajo; la investigación y busca de remedios apropiados para los casos de insuficiente adaptación en colaboración con el director de la empresa, Sindicatos y familia del joven.

Asimismo, los jóvenes empleados, pero que desean un empleo más en consonancia con sus aptitudes, pueden solicitar el registro en el Servicio, el cual les avisará de las vacantes que se produzcan.

El Servicio aconseja a los que no están completamente decididos a un trabajo definido la consulta con las Oficinas de Orientación y Educación Profesional. Estas instituciones están muy desarrolladas en Bélgica. El Servicio de Orientación solicita el acuerdo de los padres para la elección del centro de orientación y les informa de los resultados obtenidos.

El Servicio de Orientación, por medio de revistas y diversas publicaciones, informa a los jóvenes de las condiciones generales de ingreso en los diferentes oficios.

LA JUVENTUD Y EL DEPORTE EN EL MUNDO

¿Debe la educación física formar parte integrante de la educación en la misma medida que la formación intelectual? En este caso, ¿cuál es el sitio que los deportes deben ocupar en el empleo del tiempo? En el curso de una encuesta llevada a cabo por la Unesco, las autoridades escolares de 14 países y las organizaciones deportivas internacionales han respondido a estas preguntas de muy diversas maneras. Los resultados de esta encuesta han sido recientemente publicados con el título de "El lugar del deporte en la educación".

De manera general, las autoridades escolares y los padres reconocen que la formación deportiva y educación física deben formar parte de la educación con el mismo título de la formación intelectual. El punto de vista en este campo depende en muchos casos de tradiciones nacionales.

La elección de los deportes, por ejemplo, varía enormemente según la tradición y el clima. En 11 países se practica en las escuelas el atletismo ligero; la natación es uno de los deportes más populares; se

juega al fútbol en ocho de los 14 países objeto de la encuesta; al balonvolea, en ocho, y al baloncesto, en siete.

El esquí se practica por los escolares en siete países de Europa; el patinaje sobre hielo, en seis. El tenis es un deporte escolar en Francia, Australia, Canadá, India y Nueva Zelanda. El rugby tiene una gran popularidad en las escuelas de Australia, Canadá, Francia y Nueva Zelanda. Los estudiantes indios juegan al cricket y hockey. La esgrima es practicada en las escuelas de Francia, Hungría y Polonia. La pelota base es practicada en Francia y Polonia por los escolares.

CRISIS DEL MAGISTERIO PRIMARIO HOLANDES

En 1952 entró en vigor una nueva ley regulando la formación de maestros de la primera enseñanza. La formación se desarrolla en tres etapas. La primera dura dos años y está destinada a los que han cursado la enseñanza primaria superior. Proporciona enseñanza de formación general en holandés, literatura holandesa, historia, geografía, física, química, biología, matemáticas, francés, alemán e inglés, música, dibujo, trabajos manuales y cultura física. Las muchachas tienen clase de costura y labores de aguja. Los alumnos que han cubierto esta etapa con éxito alcanzan un nivel de cultura general comparable al de los que han cursado la segunda enseñanza. Estas personas, como es natural, están eximidas de la etapa inicial. La preparación específica para el magisterio se desarrolla en la segunda y tercera etapas cuya duración es de dos años y un año respectivamente.

El programa de la segunda etapa comprende la pedagogía y materias afines, el holandés y la literatura holandesa, la vida social y cultural de Holanda, la metodología general de la enseñanza y de un gran número de materias. La tercera y última comprende un estudio complementario de la lengua y la literatura holandesas, así como de la vida social y cultural de Holanda. Los alumnos deberán estudiar, además, la metodología especial de tres materias como mínimo.

Teniendo en cuenta que más del 80 por 100 de los futuros maestros proceden de las escuelas de enseñanza primaria superior, cabe decir que por regla general la formación dura cinco años. Por el fuerte aumento de la natalidad registrado en la última postguerra, lucha Holanda actualmente con grave escasez de maestros. El problema ha llegado a cobrar tales proporciones, que se ha decidido conferir el título de maestros a los alumnos que han cursado las dos primeras etapas de la formación. Ahora bien, estas personas sólo están capacitadas para la enseñanza primaria ordinaria y su retribución es inferior a la de los maestros enteramente calificados.

Con el fin de atraer mayor número de maestros, el Gobierno ha creado en repetidas ocasiones cursos especiales para personas adultas que se interesan por esta profesión. Estas personas pueden beneficiarse de ciertas facilidades económicas (contribución en los gastos de mantenimiento, por ejemplo).

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La *Biblioteca de la Revista de Educación* abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica.
56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atractivas y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica.
72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio
DE EJEMPLARES: de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608 — MADRID

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.