



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN 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. 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			
	Ptas.		Ptas.	Ptas.	
España .....	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica .....	18	España .....	200	España .....	105
Extranjero .....	22	Iberoamérica .....	300	Iberoamérica .....	160
Número atrasado .....	40	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 93 (2.ª QUINCENA FEBRERO 1959)

*entre otros originales:* JOSÉ ANTONIO PÉREZ RIOJA: La lectura ante el futuro \* ISABEL DÍAZ ARNAL: La educación de deficientes como problema social \* FELICIANO LORENZO GELICES: La protección escolar directa du-

rante 1958-59 \* ENRIQUE CASAMAYOR: Movimiento educativo iberoamericano en 1959 \* 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 Lingüística y la enseñanza de las lenguas modernas

### I

Una de las polémicas más interesantes que han animado en los últimos años el abigarrado mundo de los profesores de lenguas modernas en los Estados Unidos es la que se centra en el valor práctico que los avances considerables de la lingüística y, en especial, del análisis lingüístico, tal como se entiende en aquellas latitudes, puedan tener en la mecánica o en la técnica del aprendizaje de una lengua extranjera. El caballo de batalla de esta aún inconclusa discusión es la posibilidad de una lingüística aplicada (*Applied Linguistics*) que vendrá a ser una disciplina perfectamente alineada y encuadrada en la gran dicotomía Ciencia Pura-Ciencia Aplicada, tan grata sobre todo a los partidarios de esta última. Se ha hecho casi un tópico el despojar, lo mismo a ingleses que a norteamericanos, de todo interés por la especulación pura o, lo que viene a ser lo mismo, les han atribuído muy a menudo sólo preocupaciones de orden práctico. Sea justa o no esta imputación, el hecho es que hay espíritus selectos de uno y otro lado del Atlántico que han denunciado más de una vez esta tendencia practicista y que su voz ha hallado mayor resonancia de lo que cabría esperar en un público conformista y acomodaticio (1).

En el plano de la ciencia del lenguaje, no es extraño, pues, que sea el mundo anglosajón el que con mayor ahinco haya abordado el problema del aprovechamiento de los resultados hasta ahora alcanzados. Lo mismo que en la etapa inmediatamente anterior de los estudios lingüísticos —el positivismo— fueron los ingleses los más interesados en las disciplinas que ofrecían horizontes más claros de aplicación inmediata —la lexicografía y la fonética— y de ello son magnífico exponente el Diccionario de Oxford y las obras de Henry Sweet, del mismo modo la nueva dirección del movimiento lingüístico, señalada especialmente por Saussure, ha logrado entre ingleses y norteamericanos aplicaciones más espectaculares que entre las grandes escuelas de Praga o Copenhague. Y así, es en los Estados Unidos donde hoy se plantea con mayor calor el tema que nos ocupa. Se ha tocado el tema, defendiendo distintos puntos de vista, en las revistas *Modern Language Review*, *French Review*, *Classical Journal* y son exponente

(1) Una de las críticas más divulgadas, por el éxito del libro, se puede hallar en la reciente obra de William H. Whyte, Jr., *The Organization Man*, 2.ª ed. N. York, 1957.

constante de la viabilidad de un enfoque lingüístico de la enseñanza de las lenguas modernas las revistas *English Language Teaching*, editada por el British Council, y *Language Learning*, que publica el Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan.

Como siempre, el fondo de la cuestión está en la defensa de la rutina y de la mediocridad que hacen, esgrimiendo razones de orden práctico, algunos partidarios de los métodos antiguos. En otros casos se trata solamente de una repulsa sistemática, casi universal y entreverada de resentimiento, del profesional de la enseñanza frente al lingüista. Un excelente lingüista americano, cuya fama reside, sin embargo, en sus extraordinarias dotes pedagógicas, ha tenido que recordar a los profesores de lenguas modernas que lingüista no es lo mismo que políglota (2), afirmación que trata de recordar a sus lectores lo que tantas veces se siente forzado a decir el crítico de cualquier campo en autodefensa. No es preciso hablar una lengua como un nativo que teorizar sobre ella. Y la historia de la lingüística está llena de ejemplos que corroboran este aserto. Hasta bien entrado este siglo, una gran parte de las obras de lingüística inglesa estaban escritas por extranjeros: danés es el autor (Otto Jespersen) del más importante estudio histórico-gramatical del inglés, que es quizá también la mejor gramática descriptiva de esta lengua; alemanes son los iniciadores del estudio riguroso y científico del antiguo inglés, y todavía hoy vemos cómo se ha juzgado conveniente traducir al inglés la segunda parte del excelente libro de un francés, F. Mosé, *Manuel de l'Anglais du Moyen Age*, y la gramática descriptiva del holandés Zandvoort. El mejor estudio semántico del inglés se lo debemos también a un extranjero, el sueco G. Stern (3). Galinsky, un alemán, ha publicado el estudio más sistemático de la modalidad americana del inglés (4). Todo ello sin contar los innumerables artículos y monografías de una serie de revistas dedicadas exclusivamente al estudio del inglés fuera de países de habla inglesa. Todos estos investigadores poseen indudablemente lo que se llama un "working knowledge" de la lengua que tratan, pero, en general, no pueden pasar en el terreno coloquial por nativos, ni aparecer como profesionales de la enseñanza de dicha lengua. Ello no impide que sus contribuciones, como las de sus colegas ingleses y americanos, más apegados a las nuevas corrientes de la gramática estructural, hayan sido de un incalculable valor para la didáctica de las lenguas, aunque este valor no sea, más por ignorancia que por ingratitud, debidamente apreciado por quienes en el aula luchan a diario con métodos que ellos creen tradicionales o pragmatistas, pero que, en última instancia, no son más que re-

(2) Edwin T. Cornelius, Jr.: *Language Teaching*. Nueva York, 1953.

(3) G. Stern: *Meaning and Change of Meaning. With Special Reference to the English Language*. Göteborg, 1931.

(4) H. Galinsky: *Die Sprache der Amerikaner*. 2 volúmenes. Heidelberg, 1951-52.

sonancias de los resultados de siglo y medio de investigación lingüística.

Tal vez los más apasionados partidarios del moderno estructuralismo juzguen excesivo el alcance de nuestra afirmación precedente. Se ha especulado tantos años con la aparente inutilidad, en el orden práctico, de los estudios comparatistas y se han confundido tan a menudo comparatismo y positivismo—sin ver en éste una consecuencia inevitable de aquél, o si se quiere, con la terminología de los naturalistas, un caso típico de selección natural— que en un plano mucho más amplio se tiende a negar todo valor pedagógico o práctico a la investigación lingüística del siglo XIX. Y de hecho, los teóricos actuales del practicismo—pues de todo hay—viven totalmente de espaldas a todas las conquistas de la lingüística ochocentista, extrayendo, esto es innegable, la mayor parte de sus ideas de los estructuralistas europeos y americanos. Pero si examinamos detenidamente algunas de las nociones manoseadas por ellos, vemos que no se trata más que de conceptos y datos laboriosamente alcanzados por los despreciados comparatistas y positivistas o por la gramática tradicional, tales los conceptos de sonido, dialecto, jerga, paradigma, corrección, lengua coloquial y lengua literaria, etc. Probablemente, desde el punto de vista didáctico, son más fecundas las nociones y distingos elaborados por la fonología, aunque todo el que se ha dedicado a la enseñanza de las lenguas ha de reconocer también el enorme valor práctico de las aportaciones de la fonética. Del mismo modo, cuando la investigación de las lenguas aborígenes de Norteamérica forzó a Sapir, Boas, Bloomfield y otros a prescindir de los moldes gramaticales tradicionales y a describir dichas lenguas en función de ellas mismas, no pudieron descartarse totalmente las experiencias de la vieja dialectología. Y es que el moderno estructuralismo olvida con imperdonable ligereza que sus apóstoles deben gran parte de su prestigio y atracción al hecho de haberse formado dentro de las normas y métodos más rigurosos del positivismo ochocentista. Se olvida que Saussure, antes de dar los famosos cursos que publicaron póstumamente sus discípulos, era una figura destacada de la lingüística indoeuropea, que Bloomfield era catedrático de Filología Germánica en Chicago cuando publicó *Language*, y que Whatmough, que hoy calibra en todo su valor los más atrevidos avances de la lingüística matemática, es un indoeuropeísta de talla. Es decir, que lo más atrayente y seductor, lo más humano que ofrecen los grandes teóricos del estructuralismo lleva claramente la impronta del comparatismo y del positivismo, pero la situación es hoy tal, sin embargo, que algunos representantes de la nueva lingüística miran a estos hombres como figuras venerables del pasado o, a lo sumo, como reliquias de una época ya superada.

Queda así, pues, claro que el mismo pecado de ingratitud en que incurren hoy los defensores de la posición pragmatista en la enseñanza de las lenguas, es decir, la negación de la enorme deuda que tienen contraída con el estructuralismo moderno, es visible en éste cuando se considera el olvido o ignorancia que muestran hacia las conquistas de las lingüísticas del siglo XIX. Y es que, como ya ha señalado un gran

pensador, los beneficiarios de las conquistas de la Ciencia no tienen la suficiente amplitud de espíritu para venerar a los conquistadores.

En las páginas que siguen, y que son la única justificación de este estudio, vamos a tratar de examinar las aportaciones—unas ya aprovechadas, otras todavía desconocidas en las aulas—de la Lingüística a la enseñanza de las lenguas modernas. Vaya por delante que no estimamos que todas ellas hayan de tener una aplicación inmediata y eficaz sobre el alumno, lo cual no excluye su trascendencia en el plano didáctico. Lo que pretendemos dejar en claro es que su conocimiento y evaluación por el profesor de lenguas modernas puede ayudar a éste a penetrar más hondamente en el mundo de sonidos, formas, ideas, asociaciones y exclusiones que se revelen en la lengua de otra comunidad.

#### FONOLOGÍA.

En junio de 1951 se reunió en París, bajo los auspicios del Consejo Internacional de Filosofía y Humanidades, dependiente de la Unesco, una comisión de lingüistas—A. Sommerfelt, E. Benveniste, J. R. Firth, J. H. Greenberg, L. Hjelmslev, R. Jakobson, C. Kluckhohn, Lévi-Strauss y H. Vogt—la cual elaboró un conjunto de recomendaciones que, dados sus autores, podría muy bien considerarse exponente de los principios hoy vigentes en la lingüística estructural, pues la unanimidad de las conclusiones, tratándose de hombres que representan tendencias muy diversas, prueba que hay puntos claros en que las distintas escuelas o nacionalidades están de acuerdo. Las recomendaciones que afectan al estudio descriptivo de los sonidos establecen que esta descripción debe constituir un inventario, lo más exacto y completo posible, de todos los elementos que poseen una función diferenciativa desde el punto de vista fonológico. Habrá, pues, que prestar gran atención a la distinción que existe entre estos elementos y sus posibles variantes. Ya establecidos los elementos, deben ser estudiados con respecto a su distribución, frecuencia, combinaciones y frecuencia de éstas. También se intentará caracterizar las palabras y unidades análogas en términos de estructura silábica. Al describir la entonación sintáctica habrá que tener en cuenta la función que ésta cumple en la delimitación de unidades sintácticas y los tipos de entonación que distinguen cada modo de elocución (interrogativa, admirativa, etc.) (5).

Vemos así, pues, cómo en un documento que podría considerarse como manifiesto del estructuralismo se recomiendan unas líneas de trabajo que han probado ser de enorme trascendencia en la moderna técnica de la enseñanza de idiomas.

El concepto de fonema se ha manifestado hasta la fecha como una de las más fecundas aportaciones del estructuralismo a la didáctica de las lenguas. Dejando a un lado las discusiones sobre su origen, lo

(5) Traducción de la versión inglesa del acuerdo, reproducida por el representante británico de la Comisión, J. R. Firth, en el artículo "General Linguistics", *Transactions of the Philological Society*. Oxford, 1951, páginas 77 y ss.

que interesa destacar aquí es que han sido los estructuralistas los que mejor han desarrollado el concepto y los que han vislumbrado y establecido mayores posibilidades de aplicación práctica. Ciertamente es que todavía hoy existen profesores que confunden y barajan indistintamente conceptos como "fonema", "símbolo" y "sonido", por lo cual resulta justificable repetir aquí lo que Trubetzkoy dejó claramente sentado hace veinte años. "Fonema", según él, "es la más pequeña unidad fonológica de la lengua estudiada", o bien, expresado con más rigor, "la suma de las particularidades fonológicamente relevantes que presenta una imagen fónica" (6). Dicho de una manera más simplista: "fonema es un sonido ideal o suma de variantes que posee valor diferenciativo frente a otros sonidos dentro de una lengua y es sentido así por sus hablantes". Es decir, que desde el punto de vista del dominio de una lengua extranjera es más eficaz establecer diferencias fonológicas que fonéticas. Tomemos unos ejemplos del español. El fonetista nos dice que la *l* de *colcha* es una *ll*, que la *n* de *ancho* es una *ñ*, que la *n* de *antes* es articulatoriamente distinta de las de *tengo*, *enfermo*, *envidia* y *pinchar*. Pero el hablante no tiene conciencia de estas diferencias, ni percibe la sonoridad de la *s* en *desde*, *mismo*, etc., ni la distinta calidad de *y* en *cónyuge*, *ayer*. En cambio, es de suma importancia fonológica y didáctica establecer y hacer notar las oposiciones que se producen contrastando los fonemas de esp. *pero-perro*, *caro-carro*, etc. (simple frente a múltiple), al. *lasen-lassen*, *Wiesen-wissen*, etc. (*s* sonora frente a sorda, *i* larga frente a breve), ingl. *sheep-ship*, *fool-full* (*i*, *u* largas frente a breves, *i*, *u* cerradas frente a abiertas), fr. *poison-poisson* (sonora frente a sorda), *bat-bas* (palatal frente a velar), it. *casa* frente a *cassa* (larga frente a breve) (6 bis), etcétera. Este concepto de oposición, otra fecunda aportación de la escuela de Praga, adquiere, como vemos, diversos aspectos, y estos aspectos, según la lengua del alumno y la que trate de aprender, tienen una importancia mayor o menor en la clase. Así, un estudiante alemán, claramente consciente de las oposiciones larga-breve y abierta-cerrada, que se presentan abundantemente en su lengua (*Kahn-kann*, *bieten-bitten*, *Heer-Herr*, etc.), no tiene dificultad en reproducir o distinguir la cantidad y abertura de las vocales inglesas de *feet* y *fit*, incluso cuando, como a menudo ocurre, el hablante inglés prescinde de señalar la cantidad, que en el caso citado no tiene valor fonológico, es decir, cuando pronuncie *feet* como breve o *fit* como larga. Pero para un español, esas nociones de cantidad y abertura, si no posee conocimientos fonéticos previos —y aquí el valor no despreciable de la fonética— son prácticamente desconocidas y su aprendizaje requerirá tiempo y paciencia por parte del profesor (7). Lo mismo

(6) Cfr. Trubetzkoy: *Principes de Phonologie*, París, 1949, pp. 37 y 40. En el mismo libro puede verse un estudio y discusión de las definiciones propuestas por Baudouin de Courtenay, van Wijk, D. Jones, Bloomfield, K. Bühler y otros.

(6 bis) En rigor, la oposición primaria es de consonante larga (*cassa* < lat. *capsa*) frente a consonante breve (*casa* < lat. *casa*). Luego ha habido un alargamiento compensatorio de vocal en la última y un acortamiento en la primera, de suerte que ambas palabras tienen hoy la misma cantidad absoluta.

(7) Medimos deliberadamente el alcance de "prácti-

le ocurriría con la oposición *s sorda-s sonora*, inexistente en su lengua, para la que están perfectamente familiarizados alemanes, franceses o italianos. En cambio, todo el interés y el tiempo que los profesores y los textos alemanes dedican a la explicación y práctica de las dos interdental inglesas (*them*, *think*) se lo puede ahorrar el profesor español partiendo de la oposición entre *caza* y *cada* (8). Pero al estudiante español le quedan, sin embargo, otras muchas oposiciones por descubrir, unas en que los dos sonidos opuestos resultan totalmente extraños, otros en que, por ignorancia de uno tiende a identificarlo con el conocido o con otro semejante existente en un sistema fonológico, lo que significa tanto como no percibir la oposición y, por consiguiente, exponerse a un sinnúmero de equívocos de comprensión y de elocución. La Fonética bastaría en muchos casos para salvar la dificultad, explicando el modo de articulación de la *sh* de *sheep* frente a *cheap*, que no ofrecen dificultad, pero es la Fonología la que postula que en virtud del valor distintivo de estos dos fonemas iniciales se practique la distinción y se contrasten a su vez con el de *jeep*. Por supuesto, las gramáticas tradicionales de lenguas modernas no pasaban por alto los rasgos fonéticos que a juicio del autor habría que destacar en una lengua para beneficio de sus lecturas, y estas aclaraciones despiertan hoy enorme interés entre los filólogos, por lo que tienen de descripción de sonidos muchas veces inadvertidos por sus hablantes (9). Pero aparte de las descripciones sutiles del mecanismo fisiológico de la articulación a que nos ha acostumbrado la Fonética, y que suelen facilitar en el adulto la fiel imitación de sonidos extranjeros, la incorporación a la terminología lingüística del concepto de "relevancia fonética" abre fecundos campos a la didáctica de las lenguas, como los ejemplos citados prueban.

Otro concepto fonológico sumamente fértil es el de distribución. El desarrollo más reciente de este concepto entre los lingüistas norteamericanos y escandinavos no permite aún vislumbrar qué nuevas aportaciones podemos todavía esperar de él. Pero entre lo ya admitido y explotado cabe destacar dos interesantes orientaciones que estimamos útiles en el aula. El autor que parece haber usado por primera vez "distribución" con valor fonológico es Morris Swadesh (10), que distingue bajo este término dos

mente". De hecho, existen oposiciones de cantidad en castellano que no hemos visto aprovechar para fines didácticos; tales la de *lelo* frente a *leelo*, *azar-azahar*, *lores-loores*, etc., donde no basta decir que se trata de doble *e*, *a*, *o*, pues el mismo recurso ortográfico de duplicación de vocal es el que sirve en otras lenguas para indicar la vocal larga.

(8) De hecho la oposición entre interdental sorda y sonora no existe en español, pero sí entre fricativa interdental sorda y oclusiva dental sonora. Como la variante intervocálica de ésta adquiere fricatividad e interdentalidad, es útil, para fines didácticos, aprovechar ejemplos como el citado. En rigor, la interdental sonora inglesa corresponde a la *z* (sonorizada por la consonante siguiente) de  *juzgar* (Cfr. N. Tomás, *Manual de Pronunciación Española*, § 94).

(9) Buen ejemplo de ello es el volumen I de la obra póstuma de A. Alonso, *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Madrid, Gredos, 1955, ultimado y dispuesto para la imprenta por R. Lapesa.

(10) Cfr. P. Diderichsen, "The Importance of Distribution versus other Criteria in Linguistic Analysis", *Reports for the 8th International Congress of Linguists*, Oslo, 1957, donde se reproduce una carta del mismo Swadesh.

cosas bastante heterogéneas: a) la frecuencia relativa de fonemas dentro de una lengua, y b) la posición de los fonemas dentro de la cadena hablada (como ejemplo cita combinaciones de consonantes iniciales que aparecen en unas lenguas, pero no en otras). Ambas interpretaciones han tenido después múltiples seguidores. De la primera han salido todos los recuentos de sonidos de una lengua que en el plano estadístico se han llevado a cabo. Se han aventurado algunas teorías para explicar la frecuencia de fonemas en las lenguas en virtud de causas biológicas y no fonológicas, por tanto ajenas a la lengua (11), pero si alguna utilidad de orden lingüístico puede ofrecer el recuento de fonemas de una lengua es en cuanto suministra información sobre la estructura fonológica de la misma. Por ello son singularmente importantes los estudios estadísticos que tienen en cuenta la segunda interpretación elaborada por Swadesh para el concepto "distribución", la de la posición de los fonemas en la cadena hablada y, añadimos nosotros, sus posibilidades combinatorias. V. Mathesius, uno de los miembros del grupo de Praga, ha estudiado ya la distribución, por posiciones, de los fonemas alemanes, comparándolos con el checo y otras lenguas (12), y Bloomfield hace un estudio semejante del inglés, agrupándolos según su terminología especial (13). Partiendo de la interpretación estadística de estos datos, y, para el inglés, de los de Dewey, con el oportuno deslinde entre agrupaciones de consonantes (*clusters*) trata de llegar Herdan (14) a una caracterización de la estructura fonológica del inglés, alemán, checo y javanés. De ello infiere, apoyándose en Mathesius, que el sistema fonológico de una lengua "no está determinado sólo por el número de combinaciones léxicas en que entran, sino por la frecuencia con que realmente se unen fonemas y morfemas. Así, el checo sólo utiliza un 3 por 100 de sus posibilidades, frente al alemán, que emplea un 6 por 100. En el aspecto combinatorio Mathesius encuentra —en palabras de tres o cuatro fonemas— sólo cincuenta y cuatro agrupaciones de dos consonantes en alemán frente a las 157 del checo. De ello deduce que esta lengua muestra un bajo grado de economía en la organización de distribuciones fonológicas y al mismo tiempo una tendencia al contraste fuerte entre unidades léxicas. Pero la más ambiciosa contribución al concepto viene de un americano: Zellig S. Harris. Un libro de Zellig S. Harris que se ha hecho casi clásico entre los estructuralistas norteamericanos (15) abarca prácticamente bajo este término todo lo que la moderna escuela angloamericana distingue con los nombres de *pattern*, *structure*, *form*, *function* y *relation*. Concretamente declara que "esta exposición queda así explícitamente limitada a cuestiones de distribución, es decir, de libertad de aparición (*occurrence*) de segmentos de una elocución (*utterance*) con relación a los demás. Aunque todo esto resulte vago, el hecho es que Harris

(11) Cfr. Trubetzkoy, op. cit., p. 281.

(12) Datos resumidos en Trubetzkoy, op. cit., pp. 286 y ss., e interpretados estadísticamente por G. Herdan, *Language as Choice and Chance*. Groninga, 1958.

(13) Cfr. L. Bloomfield, *Language*. N. York, 1933, páginas 131 y ss.

(14) Op. cit., pp. 145 y ss.

(15) Zellig S. Harris: *Methods in Structural Linguistics*. Chicago, 1951 (3.ª impresión, 1957).

compensa esta vaguedad inicial con un riguroso sistema de definiciones, normas metodológicas, etc., que ilustran uno de los enfoques de la lingüística estructural más concienzudamente elaborados.

En el plano didáctico, las dos nociones de distribución delineadas presentan distintas vertientes de difícil aplicación. El conocimiento de que determinado sonido difícil tenga una frecuencia relativa muy baja en una lengua no debe ser suficiente argumento para eliminarlo del material administrado, pues más pronto o más tarde el alumno habrá de enfrentarse con él. Sin embargo, dicho conocimiento es aprovechable en la dosificación y graduación del material didáctico, especialmente si se combina adecuadamente con los datos que nos suministran los estudios llevados a cabo en el otro aspecto de la distribución. Por ejemplo, es relativamente irrelevante para el estudiante alemán saber que el sonido /x/, tal como aparece en *lachen* o en *Bach*, forma parte, con mayor frecuencia, del sistema fonológico español. Lo que resulta sumamente interesante, tanto para ese estudiante como para su maestro, es que en el español tal fonema ofrece una distribución muy distinta, pues aparece incluso en posición inicial, y esta posición es totalmente desconocida en su propia lengua (16). A la inversa, el estudiante español se ve en la necesidad de salvar otro obstáculo en alemán. El sonido /x/ en posición final, frecuente en alemán, es verdaderamente inusitado en nuestra lengua, tanto que la más usual de las palabras en que aparece (*reloj*) pierde regularmente este sonido en el habla coloquial y, a veces, en la culta (17).

Las dificultades que presenta la distinta distribución de sonidos aumentan más en el caso de grupos consonánticos. En español y otras lenguas románicas estas combinaciones no ofrecen la complejidad que en las lenguas germánicas o eslavas. Así, el grupo *s* + consonante o *s* + consonante + consonante se da en nuestra lengua a menudo, pero no en posición inicial. Por tanto, la existencia de la combinación *str* que aparece en *estrecho*, *estribo*, *astro*, etc., en poco favorece la fiel reproducción del ingl. *strong*, *string*, *strange*, it. *strada*, *strozzo*, *stringere*, etc., o de los cultismos franceses (18) *strident*, *strategie*, *strophe*, etc. El caso del alemán ofrece aún mayores dificultades, pues en virtud de un largo proceso histórico toda *s* inicial seguida de consonante se ha palatizado (19) y no existe tal correspondencia al grupo *str*, en la lengua literaria, aunque sí en algunos dialectos.

Que el problema de la distribución de sonidos ofrece valiosas perspectivas para el profesor de lenguas modernas nos lo prueban algunos ejemplos más tomados de la propia experiencia. Conocida es la ten-

(16) El hecho de que lo encontremos alguna vez en palabras extranjerías, como *Chruschtchow* = *Jrushchef*, no invalida lo dicho.

(17) Prueba de ello es la ortografía *reloj*, vigente en otros tiempos y hoy olvidada para justificar el plural de *relojes*. Otras voces con *j* final (*boj*, *carcaj*, etc.) son verdaderamente desusadas.

(18) Cultismos porque la lengua popular, al igual que el español, desarrolla una vocal ante el grupo *s* + consonante, con tendencia a perder la *s*: *épée*, *échelle*, *esprit*.

(19) Esta palatización no la recoge siempre la lengua escrita. Tenemos por un lado *schwimmen*, *schmal*, *Schlange*, etc., pero por otro *streng*, *springen*, etc.

dencia visible en andaluces, extremeños y en hispanoamericanos a la aspiración de la *s* final de sílaba, perfectamente compatible con la existencia del mismo sonido en posición inicial o anterior. Pues bien, para estos hablantes habrá de ser motivo de aprendizaje especial en el aula la *s* de ingl. *test*, *cost*. Igualmente el hablante medio español no tiene dificultad, como el alemán, en imitar las combinaciones inglesas de *w + e* (*west*), pues son semejantes a los que su lengua presenta en *hueste*, *hueco*, *hueso*, *huérfano*, etcétera, si bien participa de la tendencia románica a desarrollar una *g* (esp. *guerra*, *guardar*, it. *guerra*, *guardare*, fr. *guerre*, *garder*) ante toda vocal, de suerte que no le quedan en su lengua más casos de *w + vocal* en posición inicial que los de diptongo hispánico de *ō* breve inicial absoluta latina (20). Otras combinaciones se dan, es cierto, en posición interior: *cuando*, *cuíta*, *quorum*, pero la *w* no aparece en combinación como *u* como requiere la pronunciación de inglés *wood*, *would*, etc. Por eso estas palabras, como otras en que la *w* aparece combinada con otra vocal extraña a nuestra lengua (*work*, *word*, *what*), requieren tratamiento especial en la clase.

Naturalmente los grupos de consonantes que contienen sonidos totalmente ajenos a la lengua del alumno ofrecen aún mayor dificultad. Así, los escollos que la palabra alemana *schlecht* presenta al estudiante español se apoyan no tanto en la distribución de los sonidos como en la calidad de los componentes extraños: *sch* es sonido nuevo, pero aunque fuere *s*, conocido por el español, en nuestra lengua no aparece nunca combinado en posición inicial con *l*; *ch* representa un sonido extraño, aunque fonológicamente equiparable (21) a */x/*, que conocen los españoles (*dejar*), pero su combinación con *t* en posición final resulta totalmente desconocida para nosotros.

Una observación rigurosa desde el punto de vista lingüístico de las reacciones de la lengua ante los barbarismos puede también servir de orientación al pedagogo. Que sepamos, ningún trabajo de esta índole se ha llevado a cabo hasta la fecha, al menos con fines didácticos. Por ejemplo, sería provechoso averiguar por qué el hablante español identifica el sonido extranjero *š* (*sh*, *ch*, *sch*) unas veces con *ch* y

(20) La única excepción parecen ser los derivados de *huir*: *huidizo*, *huidero*, etc., y algunos americanismos de área de vigencia muy limitada.

(21) Los estructuralistas parecen estar de acuerdo en que la *ch* de *schlecht* (fricativa palatal sorda) es una variante (o "alófono") de la *ch* de *Buch*, *Bach*, etc. (fricativa velar sorda). De nada sirve la objeción de que ambos sonidos tienen valor diferenciativo en casos como *Kuchchen* "vaquita" (con palatal) frente a *Kuchen* "pastel" (con velar) o *Tauchen* "cuerda" (con palatal) frente a *tauchen* "sumergirse" (con velar). La objeción la salvan con argumentos morfológicos.

otras con *s* y hasta qué punto esta tendencia está condicionada por razones de distribución. Vemos por un lado que la *ch* (fricativa prepalatal sorda) francesa de *chalet*, *champagne*, etc., está representada por la correspondiente africada española (*chalet*, *champán*) y lo mismo ocurre con la *sh* inglesa de *shoot*, *shampoo*, etc. (esp. *chutar*, *champu*). En cambio alterna en español *clisé* frente a *cliché* (la Real Academia recomienda el primero), *bechamel* frente a *besamel* (fr. *béchamel*), y la *sh* de *Washington* es reproducida invariablemente por *s*, incluso en la forma vulgar *guasín* para designar un género de naranjas. ¿Quiere ello decir que el español sienta el sonido inicial como distinto del intervocálico? No nos atrevemos a afirmarlo, pero en todo caso esa diferencia de tratamiento la estimamos sumamente aprovechable y digna de ser tenida en cuenta en el aula. El presente ejemplo es uno de tantos en que el lingüista todavía no ofrece solución alguna al profesor, pero lo presentamos como caso en que la disposición del alumno o de un pueblo, si se quiere, frente a un sonido extraño puede servir de orientación al maestro. En otros casos, la clave del problema ya está a mano (22). En esta investigación, cuyo alcance vendrá limitado por las dimensiones del material disponible, habrá por supuesto que adoptar un criterio sincrónico; de otro modo los resultados serían sorprendentes. (Cfr. el distinto tratamiento de *j* francesa en esp. *jaula* (1251, *javola* < fr. ant. *jaole*) y en *chaqueta* (1804, fr. *jaquette*).

Creemos que lo expuesto hasta ahora es suficiente para mostrar la variedad de aspectos que, entre los muchos abarcados por la Fonética y por la Fonología, se presentan ante el profesor de lenguas modernas y pueden ayudarle a encontrar y adoptar el método que mejor se adapte a la clase y a su temperamento. En páginas sucesivas trataremos de mostrar cómo la entonación y el acento, dos terrenos también surcados por los lingüistas, ofrecen materiales aprovechables en la clase y cómo el nuevo análisis morfológico o "morfémico" muestra también perspectivas interesantes.

EMILIO LORENZO.

Catedrático de Lingüística germánica de la Universidad de Madrid.

(22) Por ejemplo, Robert Lado, en un libro sumamente sugestivo para hablantes de inglés y español explica satisfactoriamente por qué los hispanohablantes que no conocen la interdental sorda (*θ*) escogen la *s* y no la *t* para reproducir la *th* inglesa de *think*. Cfr. *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, 1957, que lleva el significativo subtítulo de *Applied Linguistics for Language Teachers*.

## Principios pedagógicos y realidades educativas de España

El problema educativo de España, desde hace tres siglos, ha sido el de adaptar un sistema y los principios educativos existentes desde mucho tiempo atrás a las condiciones de la civilización industrial moderna. Y, por lo tanto, es imposible hablar seriamente de la educación española actual sin evocar, en primer lugar, lo que ha sido el pasado.

### EL CONFLICTO TRADICIÓN-EVOLUCIÓN.

Hay siempre una tendencia excesiva a pensar —aun cuando no se dice claramente— que la educación y la pedagogía han empezado realmente en el siglo XVIII. Lo que ha empezado en el siglo XVIII es solamente un cierto tipo de educación y de pedagogía. Antes no había el vacío, ni mucho menos, y sobre todo por lo que se refiere a España. No nos hacemos cargo bien hoy día, de que en 1569 la Universidad de Salamanca, por ejemplo, haya podido contar con más de 6.000 estudiantes y 60 cátedras (¡providas por oposición!). Salamanca no era solamente célebre por la teología (¡el aristotelismo lo enseñaba Fray Luis de León!); poesía también, varias cátedras de matemáticas y, en astronomía, se utilizaba ya el reciente tratado de Copérnico.

Alcalá en el mismo momento era igualmente brillante. Entre sus innumerables Colegios mayores, Alcalá tenía un Colegio mayor femenino, que es el primer Colegio mayor de la historia universitaria. Había alcanzado su fama no solamente por la enseñanza de las lenguas clásicas (en Alcalá se redactó en 1517 —bastante antes de las biblias de Platón o de Erasmo— la primera biblia políglota, llamada Complutum); su enseñanza médica era famosa y tenía un hospital anejo donde explicaba el ilustre médico Tarazona. Y Valencia (donde la Universidad paga cien florines por un curso de poesía de G. Venecia), Lérida (donde se practicaba la disección desde 1391), Sevilla (cuya casa de contratación es la primera Facultad de ciencias náuticas), Valladolid, Barcelona, Granada, Zaragoza, Santiago, Oviedo, etc., rivalizan en prestigio científico con Alcalá y Salamanca.

En las ciudades no universitarias se habían establecido lo que se llamaba "Estudios de gramática, de artes y de humanidades". A partir del siglo XVI los jesuitas multiplicaron junto a las universidades o independientemente, colegios en los que se daba una enseñanza preuniversitaria de donde salió la segunda enseñanza clásica. En 1750 los jesuitas tenían, pues, 72 colegios en España y 120 en América.

La enseñanza primaria era sin duda objeto de menor atención. Pero no estaba, sin embargo, totalmente abandonada. Desde 1642 los maestros de escuela de Madrid, siguiendo el ejemplo de otros gremios, se habían reunido en corporación, la "Hermandad de San Casiano", que recibió de Felipe IV el privilegio de examinar y de incorporar a los maestros

de otras provincias. En el plano de la pedagogía teórica Raimundo Lulio, ya en el siglo XIII, escribía su *Doctrina pueril*, cuyos preceptos resultan curiosamente modernos: insistencia sobre la educación física, importancia concedida al estudio de la lengua vulgar, aprendizaje de un oficio manual, incluso para los que piensen seguir una carrera intelectual. En el siglo XVI, el gran humanista Luis Vives desarrolla sus ideas pedagógicas en *De la razón del estudio pueril* (1523) y en *Del modo de enseñar las disciplinas* (1531) y compuso una gramática latina para las escuelas (*Ejercicio de lengua latina*) que continúa siendo una de las más cómodas para principiantes. Otros pedagogos se interesan por la enseñanza de la lengua nacional, el castellano. *La gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, es de 1492. Los trabajos de dos jesuitas españoles, el Padre Nadal y el Padre Ledesma, sirvieron de base a la famosa *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús (editada en 1549). En el plano de la pedagogía especial, los españoles de los siglos XVI y XVII (Vives, Gurrea, Otero, Salcedo, etc.) compusieron numerosos tratados sobre la educación de los príncipes, y es un español —Ponce de León— quien por primera vez se ocupa de la enseñanza de los sordomudos.

Llegada a la cumbre de su poder y de su riqueza, España había, pues, desarrollado, durante el siglo XVI y a principios del XVII, todo un sistema educativo y se encontraba sin duda sensiblemente adelantada respecto de los otros países europeos. Esta precocidad fué, en cierta manera, el origen de los problemas con que habría de enfrentarse posteriormente la educación española. Cuando en el siglo XVIII, en un mundo que empieza a industrializar y racionalizar su producción, aparece la necesidad de una instrucción más sistemática, más generalizada y cada vez más técnica, las nuevas tendencias no encuentran el campo libre, sino que chocan con un sistema ya constituido. El choque y el malentendido fueron tanto más grandes cuanto que, en esta época, precisamente, el sistema educativo español atravesaba un momento de crisis. La enseñanza, tan viva y moderna durante el siglo XVI, se había esclerotizado. Salamanca que, en 1569, tenía 6.000 estudiantes, ya no tiene más que 1.851 en el año 1768. De 24 universidades, 10 no tienen cátedra de matemáticas. La organización corporativa de la enseñanza, celosa de sus privilegios, impide toda innovación; en pleno siglo XVII, por ejemplo, la *Hermandad de San Casiano* crea toda clase de dificultades a la instalación en España de las escuelas populares de San José de Calasanz. En vez de evolucionar con su tiempo, el viejo sistema se hacía más rígido cada vez; así, las tendencias modernas llegaron a considerar lo que ya existía, no como un punto de partida, sino como un obstáculo que era necesario demoler. Las luchas religiosas y políticas envenenaron la disputa y a partir de entonces la historia de la educación se presenta no como una acomodación de la tradición a las necesidades del momento, sino como una lucha sin cuartel entre la tradición y la vida moderna. Todas las grandes reformas educativas de los siglos XVIII y XIX se presentan para empezar como destructoras de lo que ya existe: cierre de los Colegios de Jesuitas (1766), disolución de la *Hermandad de San Casiano* (1780), abolición

de las libertades universitarias y control directo del Estado (1769), supresión de las Universidades menores colegiadas o conventuadas (1808), supresión de los Colegios mayores (1836), etc.

Se llevaron a cabo, sin embargo, grandes esfuerzos para reconstruir. España no carecía en esta época de espíritus audaces y modernos; en ningún otro país, quizá, se experimentó más en materia de educación que en España: implantación oficial del método Pestalozzi en 1805, plan de enseñanza universal y gratuita de Quintana en 1813, intento de introducción de la Escuela Lancaster de enseñanza mutua en 1834, inserción de las ciencias en el programa de la enseñanza secundaria (experiencias de Alberto Lista en el Colegio de San Felipe de Neri, de Cádiz) en 1839, tentativa de la elevación del nivel intelectual de la enseñanza por la "Institución libre de enseñanza" (fundada en 1876), Escuelas Populares al aire libre y pedagogía del juego del sacerdote granadino Andrés Manjón en 1889. Lo que faltaba entonces eran ingresos regulares para subvencionar la enseñanza (ingresos que antiguamente tenían las universidades y las órdenes religiosas) y más aún, quizá, faltaba unanimidad.

#### PRINCIPIOS DE LA ESCUELA ESPAÑOLA ACTUAL.

La República, en 1931, completó el divorcio con la tradición: laicismo de la enseñanza pública; puerta abierta a las corrientes intelectuales extranjeras; prohibición de enseñar a las Congregaciones religiosas (en consecuencia de lo cual las enseñanzas libres, en su mayoría católicas, desaparecieron, y el Estado obtuvo un verdadero monopolio de la enseñanza).

El triunfo de la pedagogía progresista fué breve y la victoria de los nacionales señaló una vuelta radical hacia las tradiciones de la educación española. En primer lugar, la escuela española actual se proclamó abierta y categóricamente confesional. El Ministro de Educación Nacional, al presentar a las Cortes la Ley de Educación Primaria de 1945, declara: "La Ley es primordialmente católica, nunca han sido obedidas con tanta fe y con tan entregada voluntad por ningún Estado contemporáneo las normas de la encíclica *Divini Illius magistri*, del inolvidable Pío XI, como las acata ahora la España de Franco." Traducido en hechos, esto significa, por un lado, que la educación religiosa forma parte del programa de la enseñanza pública en todos sus grados: escuela primaria, instituto, universidad. Por otra parte, la Iglesia tiene el derecho de crear por sí misma establecimientos de enseñanza de todos los grados. Los colegios religiosos, por ejemplo, tienen más del 50 por 100 del total de alumnos de la segunda enseñanza.

La Escuela, en segundo lugar, es resueltamente nacional. Los cuestionarios comprenden un curso de "Formación del espíritu nacional", redactado por el Frente de Juventudes e inspirado en las ideas de José Antonio Primo de Rivera. En el discurso de presentación de la Ley de Educación primaria, que acabamos de citar, el Ministro decía: "... a cada paso (la Ley) pregona la formación del espíritu nacional, como esencial disciplina que ha de iluminar y enervorizar el alma de nuestros niños y nuestros jóvenes.

Sin la ilusión de la patria, sin la idea de servicio a su supremo e inmutable destino, sin la entrega abnegada y total de las almas españolas a su agradecimiento, yo os diría que nos era inservible toda Ley de educación primaria, porque se hace criminal hasta la misma cultura cuando se la utiliza como instrumento mecánico para corroer en abominable parricidio las propias entrañas de la nación". Por fin, la estructura misma de las instituciones educativas se esfuerza por seguir la tradición corporativa de antaño. Este espíritu corporativo de la educación no pasa de ser bastante teórico en la enseñanza primaria, donde los maestros están necesariamente aislados y son demasiado numerosos; pero domina indiscutiblemente la segunda enseñanza y la universitaria: designación de los catedráticos por sus propios compañeros; elección de los directores de Institutos por el claustro de profesores e igualmente de los decanos por el claustro de la Facultad; restablecimiento de los Colegios mayores; importancia considerable concedida al Sindicato estudiantil.

El triunfo de la tradición, sin embargo, no ha significado el inmovilismo. Precisamente porque los hombres que ostentaban el poder no tenían enemigos a su derecha, han podido emprender una política de renovación y de unificación que, habiendo salido de cualquier otro sector, habría suscitado una oposición infranqueable. La educación española ha evolucionado quizá más en los últimos veinte años que en los dos siglos precedentes. Sobre todo en los sectores en que las preocupaciones sociales o económicas tienen más peso, es decir, en la enseñanza primaria y en la enseñanza técnica.

#### LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO.

El primer problema de la educación española es el analfabetismo, o más exactamente, era el analfabetismo. A principios del siglo el analfabetismo se elevaba a un 58 por 100 de la población mayor de seis años. Esta cifra ha disminuído progresivamente al 34 por 100 en 1930, 26 por 100 en 1940 y 17 por 100 en 1950. Según las últimas estadísticas de que se dispone (1957) ha quedado reducido al 10,8 por 100. Aun así, todavía en 1958 de tres millones de niños en edad escolar solamente frecuentaban la escuela 2.450.000. Para procurar la enseñanza del medio millón de niños que no frecuentaban la escuela, el Ministro de Educación ha hecho aprobar por las Cortes, en 1956, un Plan quinquenal de construcciones de 25.000 escuelas nuevas. Para reducir los gastos al mínimo, unos cuantos proyectos de escuelas-tipo (adaptado cada uno a un clima de España) han sido escogidos después de un concurso nacional entre arquitectos. La construcción de una de estas escuelas-tipo viene a costar como término medio 125.000 pesetas. Cuando un municipio quiere construir una escuela, el Estado le da 75.000 pesetas y el municipio debe procurar el terreno y la diferencia de gastos de construcción (es decir, alrededor de 50.000 pesetas). Ciertos municipios, sin embargo, son tan pobres que no pueden ni siquiera contribuir con una cantidad de dinero por pequeña que sea. La solución adoptada en estos casos ha sido la de hacer escuelas más

pequeñas —más pequeñas y más bajas— siguiendo la idea bastante simple de que los niños de seis a diez años que frecuentan la escuela son más pequeños que los adultos. El precio de coste, de este modo, no pasa de las 75.000 pesetas que el Estado pone a disposición de los municipios. Las primeras "micro-escuelas" han sido construídas por la Diputación de Córdoba y la fórmula ha sido adoptada ya por numerosos municipios españoles.

El Ministerio de Educación Nacional dispone efectivamente de dos millones y medio de pesetas para la construcción de escuelas nuevas. Diez mil escuelas han sido ya construídas o están a punto de terminarse.

Estas nuevas escuelas necesitan nuevos maestros. Nueve mil plazas han sido creadas en octubre de 1956 y se han concedido créditos para la creación (además de las creaciones normales de 1.000 plazas anuales) de 20.000 plazas nuevas entre 1958 y 1962 (2.000 en 1958, 3.000 en 1959, 4.000 en 1960, 5.000 en 1961 y 6.000 en 1962). Estas plazas serán fácilmente cubiertas, ya que España no sufre todavía la crisis de reclutamiento de profesorado que existe en otros países.

Por último, el número de inspectores primarios y de profesores de escuelas normales ha sido aumentado en relación con el aumento del número de maestros; se han puesto en marcha o están en vías de construcción nuevas escuelas normales.

Para consolidar la enseñanza primaria se ha creado también un Certificado de escolaridad, que se entrega a todos los niños que han frecuentado la escuela durante el tiempo obligatorio, con un minimum de eficacia en los resultados. El Certificado de escolaridad es obligatorio para el ejercicio de los derechos cívicos, así como para el acceso a un oficio.

Los alumnos que además han seguido el curso de perfeccionamiento (diez a doce años) y que hacen un examen final satisfactorio reciben un Certificado de estudios primarios cuya obtención se menciona en el Registro Civil al margen del nacimiento del interesado (¿de esta manera entra la enseñanza en el estado civil del individuo). El Certificado de estudios primarios, además de los efectos del Certificado de escolaridad (ejercicio de los derechos cívicos y acceso al trabajo), se exige para la obtención de todos los empleos públicos; permite además entrar directamente en el tercer curso del Bachillerato general o laboral.

#### POPULARIZACIÓN DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.

La segunda enseñanza en España, como en todos los viejos países de Europa, estaba hasta estos últimos años completamente separada de la enseñanza primaria. La valorización del Certificado de estudios primarios para la entrada en el tercer curso del Bachillerato, es una de las numerosas medidas que se han adoptado para enlazar la segunda enseñanza a la primaria y al hacerlo para facilitar el acceso a la segunda enseñanza de los niños más capaces de las clases populares. Con el mismo espíritu, un decreto de 26 de julio de 1956 autoriza a los Institutos de segunda enseñanza a establecer Secciones

filiales para el Bachillerato elemental (diez a catorce años) en las zonas suburbanas de las grandes ciudades. Las zonas suburbanas estaban, hasta el presente, muy abandonadas desde el punto de vista de la segunda enseñanza; los siete Institutos de Barcelona, por ejemplo, están agrupados en una zona que apenas constituye la cuarta parte de la ciudad, y en Madrid no existe ningún Instituto en la periferia. Las Secciones filiales facilitarán el acceso a la segunda enseñanza de los niños de las zonas suburbanas habitadas, en su mayoría, por familias modestas. El Decreto de 26 de julio de 1956 prevé igualmente la creación de cursos nocturnos de Bachillerato para los obreros adultos. En los dos casos, para que la segunda enseñanza sea más accesible a la clientela que interesa al proyecto, se ha suprimido el latín, concentrando y simplificando las otras materias del programa.

Y, siempre con el mismo espíritu, ha sido creado en 1950 un Bachillerato laboral que, al par del Bachillerato general clásico, conduce a la enseñanza superior, pero que comprende, además de la enseñanza de cultura general, enseñanzas especializadas (industria, minas, ganadería, agricultura, administración). Esta enseñanza secundaria laboral se da en los llamados Institutos Laborales. En la actualidad existen unos 75 Institutos Laborales.

#### LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA.

En la enseñanza técnica se tomaron una serie de medidas para enlazar los estudios elementales y superiores, entre los cuales existía hasta ahora un infranqueable dique.

Anteriormente, el único camino que conducía a las Escuelas Técnicas superiores era el Bachillerato clásico; después de la Ley de 20 de julio de 1957, el acceso a las Escuelas Técnicas superiores y de las Facultades de Ciencias queda abierto a los alumnos de las Escuelas profesionales del primer grado, así como a los obreros que deseen continuar sus estudios.

Concretamente, la Ley establece dos grados de Escuelas Técnicas de grado superior. Las Escuelas Técnicas medias dan una formación especializada de carácter eminentemente práctico; a la salida los alumnos tienen el grado de perito o aparejador. Las Escuelas Técnicas superiores dan una fuerte base científica general seguida de una enseñanza tecnológica particular, según las diferentes especialidades (arquitectura, industria, aeronáutica, caminos y puertos, minas, telecomunicación, etc.). La entrada en Escuelas Técnicas —tanto superiores como medias— se hace a través de "cursos selectivos" a los cuales tienen acceso los candidatos procedentes de los más variados sectores: segunda enseñanza clásica, segunda enseñanza laboral, obreros de la industria.

Por ejemplo, un muchacho que, al salir de la escuela primaria, se ha hecho aprendiz, obrero de segunda, después obrero de primera, puede, al cabo de dos años de oficialía de primera, entrar en el curso selectivo de una Escuela Técnica media. Seguirá este curso por la noche después de sus horas de trabajo. Si pasa el curso selectivo entrará en la Escuela propiamente dicha, cuyos estudios duran de tres a cua-

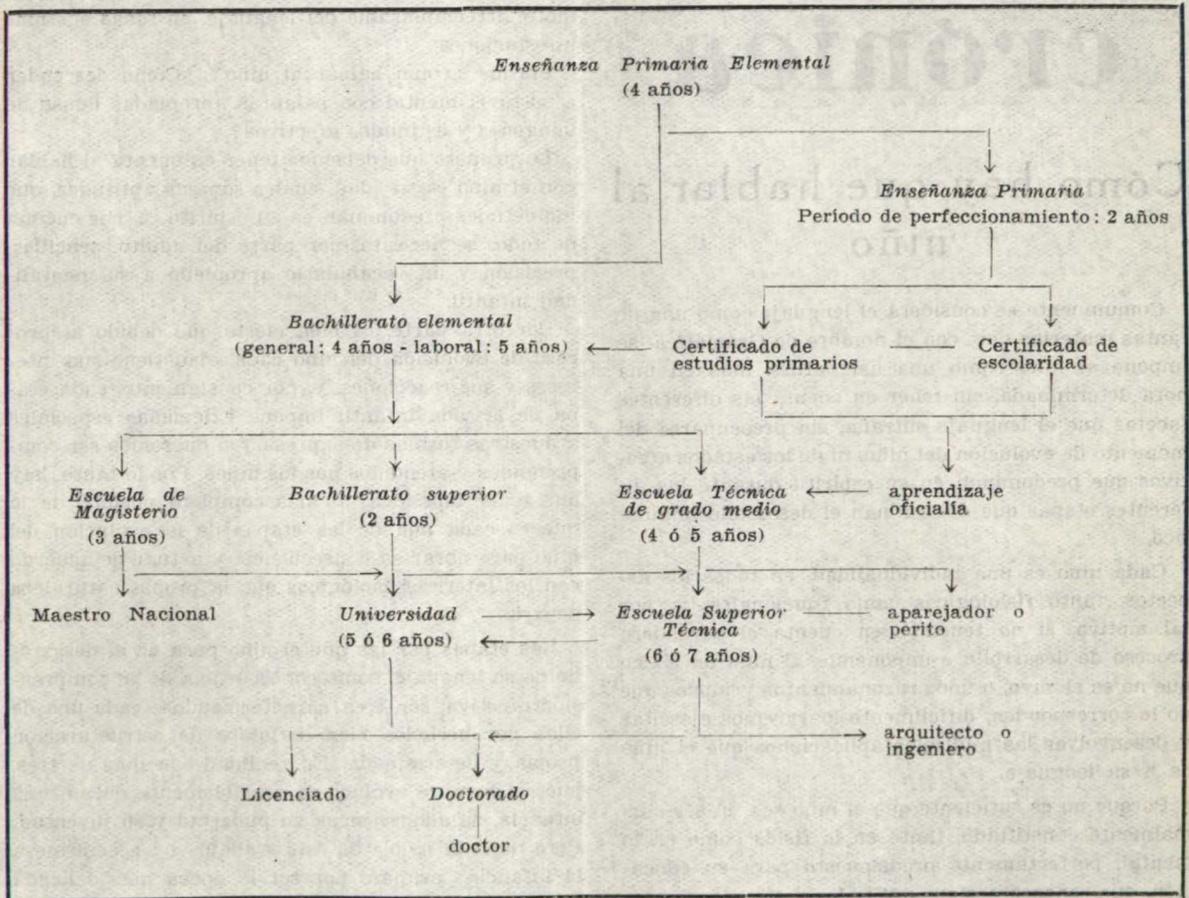
tro años. Al acabar la cual podrá recomenzar el trabajo, pero esta vez como aparejador o perito, o entrar en el curso selectivo de una Escuela Técnica superior, de la que saldrá arquitecto o ingeniero. Numerosas becas, concedidas a trabajadores deseosos de continuar sus estudios, permiten que este sistema sea una realidad.

La Ley de 20 de julio de 1957 señala para España una verdadera revolución social cuyo alcance no ha podido ser todavía apreciado totalmente. Como declaraba el Ministro en la presentación de la Ley: "por primera vez se crea en España un cauce que permitirá ascender desde el taller hasta los puestos de mayor responsabilidad... (la Ley tiene un doble objetivo: la creación del mayor número de bienes en nuestro país y su distribución más justa. Mediante la capacitación técnica de España, con la intensidad y amplitud que exige nuestro momento histórico, aspiramos, en último término, a facilitar la transfor-

mación económica mediante la extensión de esa capacitación técnica a capas sociales más amplias, aspiramos a nuestra transformación social".

ESTRUCTURA GENERAL DE LA ENSEÑANZA ESPAÑOLA GENERAL.

Así, pues, las diversas leyes dictadas a lo largo de los últimos años han dado elasticidad y unificado la estructura de la enseñanza española hasta hacer de ella un todo coherente. Se puede ahora pasar de la enseñanza primaria al tercer año del Bachillerato (mediante el Certificado de estudios primarios), de las Escuelas del Magisterio a la Universidad o a las Escuelas Técnicas superiores, del Taller a las Escuelas Técnicas medias, de las Escuelas Técnicas superiores a las Facultades de Ciencias y recíprocamente. El esquema que damos a continuación ofrece una idea simplificada de las principales posibilidades.



LO QUE OTROS PAÍSES PUEDEN TOMAR DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA.

El ejemplo mismo de la historia y de la educación española demuestra el peligro que existe, para una sociedad determinada, al adoptar las instituciones o los métodos educativos de otra sociedad. La educación no es una pura técnica, es el proceso por el cual una sociedad se continúa, transmitiendo su modo de vida y su saber de una generación a otra. En ningún otro dominio los riesgos de seudomorfosis son mayores y más graves. Un país puede —y debe— tratar de

poner al día su sistema educativo con arreglo a las fuerzas mundiales del momento; pero apoderarse ciegamente de los principios o estructuras de la educación de países que tienen otras tradiciones, otra religión, otra economía, es, más que una locura, una contradicción en los términos; es, para una sociedad, pretender continuar adoptando la fórmula de continuidad de otra sociedad. Y ello no puede conducir sino a falsear la tradición (es decir, la fórmula misma de la vida de la sociedad) o a suscitar por parte de la tradición ciegas reacciones de defensa.

Una educación de tipo español no tendría valor más que para:

- 1.º) países de evidente mayoría católica;
- 2.º) países medianamente industrializados, en camino de una mayor industrialización, pero que conservan y conservarán todavía durante bastante tiempo una estructura económica agrícola;
- 3.º) países muy ligados a sus tradiciones y ansiosos de modernizarse sin renunciar, sin embargo, a su modo peculiar de vida;
- 4.º) países que pretenden mantener una sociedad jerarquizada pero donde los mejores, sea cual sea su origen, pueden ascender a todos los grados de la jerarquía;
- 5.º) países en los que la mujer se considera igual en derechos pero no idéntica al hombre;

6.º) países en los que la familia tiene todavía gran fuerza y no acepta por completo entregar al Estado la educación de sus hijos.

Para los países que cumplen estas condiciones, la solución española es probablemente la solución lógica; pero es evidente que, en su conjunto, la solución española no serviría, por ejemplo, para estados liberales o decididamente laicos, para países muy industrializados o, por el contrario, para países completamente nuevos. Aún en este caso, sin embargo, las recientes realizaciones españolas y, sobre todo, el Plan quinquenal de construcciones escolares, pueden ofrecer interesantes ejemplos.

R. E.

## crónica

### Cómo hay que hablar al niño

Comúnmente se considera el lenguaje como una de tantas materias que, con el nombre de Gramática, se impone al niño como una asignatura más en una hora determinada, sin tener en cuenta las diferentes facetas que el lenguaje entraña, sin preocuparse del momento de evolución del niño, ni de los estados afectivos que predominan en su espíritu durante las diferentes etapas que determinan el desarrollo lingüístico.

Cada niño es una individualidad, en todos los aspectos, tanto fisiológicos como funcionales, y, por tal motivo, si no tenemos en cuenta el verdadero proceso de desarrollo e imponemos al niño un léxico que no es el suyo, o unos razonamientos y juicios que no le corresponden, difícilmente lograremos ejercitar y desenvolver las múltiples aplicaciones que el niño da a su lenguaje.

Porque no es suficiente que el niño sea un ser normalmente constituido, tanto en lo físico como en lo mental, perfectamente predispuesto para su educación, que conozcamos sus aptitudes y sus reacciones: es decir, que esté perfectamente captado y ambientado. Entonces, ¿qué hacemos con él? ¿Cómo transmitirle todo el caudal de nuestra experiencia, de nuestras iniciativas, consejos y exhortaciones?

Aquí está el problema, problema fundamental y básico, que afecta por igual a padres y educadores. Porque la educación del niño empieza en la familia para luego continuarla, al unísono, la familia y el colegio.

Por eso es de capital importancia hacer algunas consideraciones sobre la manera cómo poner en marcha los estímulos intelectuales del niño, mediante el

motor irremplazable del lenguaje, en todas sus manifestaciones.

Porque ¿cómo hablar al niño? ¿Cómo descender a su nivel mental con palabras apropiadas llenas de imágenes y estímulos afectivos?

Lo primero que debemos tener en cuenta al hablar con el niño es su edad, cuáles son sus aptitudes, qué inquietudes predominan en su espíritu, y, por encima de todo, se necesita, por parte del adulto, sencillez, precisión y un vocabulario apropiado a su mentalidad infantil.

Por otra parte, es bien cierto que debido al proceso de evolución del niño cada edad tiene sus intereses y sus reacciones, y, por consiguiente, cada etapa de la vida infantil impone exigencias especiales a nuestras formas de expresión si queremos ser comprendidos y atendidos por los niños. Por lo tanto, hay que tener una idea, lo más completa posible, de lo que es cada una de las etapas de la evolución del niño para obrar en consecuencia y actuar de acuerdo con los intereses biológicos que la propia naturaleza depara.

Las etapas por las que el niño pasa en el desarrollo de su lenguaje, como consecuencia de su comprensión afectiva, son tres, caracterizándose cada una de ellas por periodos bien definidos de estructuración propia y determinada. En realidad son más de tres, pues el hombre evoluciona sensiblemente durante su infancia, su adolescencia, su pubertad y su juventud. Pero dada la índole de este trabajo voy a ceñirme a la infancia: primero por ser la época más delicada de la vida del niño y luego por entrar de lleno en nuestra misión de educadores este periodo de la vida infantil.

La primera de estas etapas, que se inicia en la propia fuente de la vida, es la llamada de "*los intereses elementales*", y comienza en el nacimiento y prosigue durante un par de años. La segunda, denominada de "*los intereses generales*", abarca desde los dos años hasta los seis o siete. La tercera, que se conoce con el nombre de "*los intereses especiales*", comprende desde los seis o siete años hasta los doce.

La clasificación de estas etapas es de suyo convencional, ya que la realidad nos demuestra que cada

una de ellas depende de causas secundarias que la determinan. Tales: las predisposiciones biológicas del niño, el ambiente en que vive y las influencias intelectuales y morales a que se halla sometido.

La primera etapa, la llamada de *los intereses elementales*, se subdivide a su vez en cuatro períodos: el primero —durante los seis primeros meses de la vida— se distingue en que el niño emite únicamente sonidos más o menos espontáneos.

Estas articulaciones, desprovistas de significación concreta, son tan sólo, puramente, una especie de entrenamiento innato en la evolución del lenguaje.

El segundo período, caracterizado por el balbuceo, comprende desde los seis o siete meses hasta el final del primer año, período en que los sonidos emitidos por el niño tienen ya su origen en las impresiones acústicas. El niño empieza a comprender y a distinguir una gama completa de articulaciones y trata de imitarlas en sus balbuceos, los cuales, aunque incompletos como expresión, dejan entrever una serie de reacciones inteligibles, como reflejo de sus impresiones acústicas.

El tercer período, que comprende desde los doce meses a los dieciocho, es de capital importancia para la formación del lenguaje. El niño, en este período, comprende ya el significado de muchas palabras, o por lo menos establece una relación correcta entre la palabra que oye y la idea que ésta representa, ampliando esta elaboración mental en cierne con cierta articulación, lo que da a comprender una perfecta coordinación mental, en orden a la comprensión de las ideas simples y elementales.

Por lo tanto, deben los padres, y cuantas personas rodean al niño, emplear, desde este instante, un lenguaje simple, concreto y claro basándose en las cosas más familiares al niño. Hay que procurar que estas primeras representaciones mentales sean lo más concretas posible, pues la mente del niño, actuando como un clisé mental, está pronta a asimilar todas las incorrecciones del lenguaje que de manera inconsciente son provocadas por sus mayores.

¡Cuántos niños tardos en el hablar y comprender deben su retardo al hecho de que los que le rodean no han tenido en cuenta estas circunstancias biológicas!

El cuarto período, que comprende desde los dieciocho meses a los dos años, viene determinado por lo que podríamos calificar de fijación de ideas. Como el niño comprende ya de manera real y efectiva el significado de muchas palabras, usa su reducido vocabulario con maravillosa corrección, acompañada del gesto correspondiente.

Por tanto, debemos prestar un especial cuidado al hablar con él durante este período. Por regla general, los padres son poco escrupulosos e inconscientemente hacen labor negativa en este estado. Como el niño, debido a dificultades fonéticas, propias de su edad, pronuncia mal algunas palabras, los que le rodean se empeñan en mantener esta defectuosa pronunciación por el gracejo que les causa, o por considerarlo una singularidad más infantil. Es un error mantener al niño en este ambiente y el buen sentido debería aconsejar el no imprimir en el cerebro, virgen aún de los pobres niños, fonéticas defectuosas que más tarde les será preciso corregir, lo que no

siempre es fácil, dado que las primeras impresiones son las más tenaces. Claro que con la edad y la práctica continuada el niño va perfilando su lenguaje, pero también es cierto que es muy difícil depurar los vicios de dicción que conserva como lastre en su evolución lingüística. Por consiguiente, no es raro encontrar niños de seis y siete años, de inteligencia y coordinación normales, que conservan defectos de pronunciación adquiridos de manera inconsciente, y tolerados por sus padres, que luego presentan para el educador una labor complicada y difícil de encauzar si se pretende lograr una dicción correcta.

Esta primera etapa, que hemos comentado, en realidad corresponde a la familia, y si la hemos puesto de relieve es porque constituye el primer eslabón de la cadena que une a la familia con el colegio, y porque muchas veces la evolución que esperamos del niño tiene origen en esta etapa que es como antecámara de la educación formal.

A partir de los dos años el caudal de palabras del niño aumenta rápidamente. El niño entra en la etapa llamada de *los intereses generales* que durará hasta los seis o siete años, en los niños normales. Esta etapa es tan importante para la familia como para el educador y en ella se ponen los verdaderos pilares de toda la obra educativa. Es la llamada "edad interrogativa", determinada por las preguntas que hace el niño, tan pronto se halla en presencia de las cosas. Es el despertar intelectual y que Sully denomina del *preguntón*.

En efecto, todos sabemos cuántas dificultades plantean los niños de esta edad con sus preguntas, no sólo a los padres, sino incluso a los mismos educadores. Por regla general, los padres acostumbran a soslayar estas cuestiones con subterfugios de toda especie, cuando no, imponiendo el lapidario "¡Cállate!", o el lamentable y desenfadado "¿Por qué eres tan pesado, hijo mío?"

Y si es lamentable que en la familia se proceda con esta falsa interpretación de los intereses del niño, más lamentable es aún que el procedimiento tenga su continuación entre los educadores. En efecto, muchos profesores proceden de igual modo cuando apuntan en el niño esa curiosidad natural, al interesarse por las enseñanzas que se le dan. Realmente una lección no debería ser más que una contestación a los muchos *¿cómo?* y *¿por qué?* que se despiertan en los intereses del niño. Por esto decía Ribot: "La curiosidad infantil debe desaparecer de la lista de los vicios para ser inscrita en el cuadro de las virtudes."

Por regla general, el desarrollo del lenguaje del niño empieza a completarse hacia los cuatro años, y a partir de esa edad el niño está ya en condiciones de manifestar verbalmente sus afectos e ideas en forma que pueda ser comprendido por el adulto. Pero hay que actuar con prudencia, tacto y sentido. El niño de cuatro a seis años es fácilmente sugestionable. Tiene tendencia a responder en sentido afirmativo todo lo que se le pregunta. Con frecuencia, también desconoce la noción exacta de las palabras que emplea para expresar lo que siente, por cuya razón es necesario comprender sus reacciones ante hechos determinados procurando, por nuestra parte, situarnos al nivel de su mentalidad, al propio tiempo que esti-

mular sus intereses biológicos a fin de que la espontaneidad sea el mejor resorte para sus expansiones y nuestra comprensión, y la claridad de nuestros razonamientos el mejor estímulo para sus iniciativas. A tal efecto quiero referir unas anécdotas sacadas de la realidad de la vida infantil que ilustran, por sí solas, estos comentarios. Porque la teoría, en educación, es muy cómoda, fácil y hasta agradable. Pero se presta a especulaciones y a afirmaciones gratuitas, ya que únicamente la práctica continuada y el contacto directo con el niño pueden precisar el verdadero significado del valor educativo de las mejores concepciones metodológicas y didácticas.

A tal efecto quiero narrar un suceso que con una niña de siete años en el pasado curso, sucedido que pone de relieve la peculiar concepción del niño de esta edad ante razonamientos que a nosotros, de antemano, nos parecen lógicas y razonables.

Un día visité a las niñas de segundo grado con el propósito de realizar unas pruebas sobre la facultad de comprensión. El ejercicio consistía en una explicación sobre "Los árboles", en el que las niñas tenían que hacer un pequeño resumen ilustrado con un dibujo original. Pues bien, la niña X hizo la composición correspondiente, ilustrándola con un dibujo donde se veía a una niña que, provista de una regadera, regaba los árboles de un jardín que había dibujado. Lo más interesante del caso era que el dibujo que representaba el jardín estaba salpicado con unos trozos verticales azules que representaban la lluvia. Esto me llamó la atención, por lo que llamé a la niña, entablado con ella el siguiente diálogo:

—Dime; ¿qué hace esta niña?

—Riega los árboles.

—¿Cómo? —le dije—, pero si está lloviendo.

—Claro —me contestó—. Es que cuando llueve se riegan los árboles.

La mentalidad de la niña había registrado la frase que generalmente decimos los adultos, y que quizá había, yo mismo, intercalado en mi explicación: "cuando llueve se riegan los árboles", y ella, por esta particularidad de la sugestión infantil, estaba plenamente convencida de haber logrado la interpretación de la frase. Su subconsciente había razonado, más o menos, así: "Ahora llueve, por tanto es el momento apropiado para proveerme de una regadera y salir al jardín para regar mis árboles."

Otro caso muy significativo, sobre este particular, está en la noticia publicada en toda la prensa de Barcelona hace aproximadamente dos años. La noticia era que un niño de cinco años había echado por la ventana de su casa a un hermanito suyo de poco más de un año. Investigado el caso, resultó que el niño no había obrado ni por celos, ni por desequilibrio mental, ni por causa parecida, sino que había pretendido hacer un favor a su mamá, la cual, ante los lloros del pequeño, decía con frecuencia: "*Cualquier día voy a echarlo por la ventana, por llorón.*" Y el niño, de buena fe, ante la ausencia de mamá y los lloros del pequeño, había llevado a cabo lo que *mamá tenía previsto para cualquier día.*

Por tanto, por estos ejemplos, que podría ampliar extensamente, podemos juzgar cuán importantes son los conceptos que emitimos ante los niños de esta edad.

En lo sucesivo, y a partir de los seis hasta los doce años, el niño está en la etapa de los llamados *intereses especiales*. Es la edad de la educación formal y en la que el educador debe tener el máximo cuidado, ya que los intereses del niño se especializan concentrándose sobre determinadas reacciones afectivas.

Generalmente, esta reacción o especialización empieza a apuntar y perfilarse hacia los once o doce años. Pero a veces, ante niños bien dotados intelectualmente, es más precoz, por lo que los educadores deben estar muy atentos en esta época para encauzar y dirigir todas aquellas especulaciones, que —aunque poco definidas— aparecen con frecuencia. En esta eventualidad muchas veces los intereses del niño se especializan de tal modo que llegan a crear en torno suyo serias preocupaciones.

El niño, según su carácter, se sugestióna hacia preocupaciones que en realidad son superiores a su propia formación y capacidad mental, y con frecuencia —si se trata de niños de caracterología difícil— se revela en contra de su propio educador entablándose antagonismos e incompatibilidades que sólo un conocimiento profundo del niño puede superar.

Lo más corriente, no obstante, es que la derivación de estos intereses sea fácil de realizar.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el niño de esta etapa, a pesar de sus facultades perfectas de comprensión, es un ser imperfecto en cuanto a su razonamiento mental.

El adulto debe tener cuidado en el empleo de su lenguaje. Nuestra forma de expresión habrá de ser concreta, sin rodeos, ni sutilezas, ni perifrasis de doble sentido, que aun cuando sean asimiladas y comprendidas por el adulto, en la mayoría de los casos obra sobre el niño como elemento demoleedor de su misma comprensión.

A este respecto quiero narrar una estúpida anécdota que refleja exactamente este proceso negativo que hay que evitar en el trato con los niños y en el empleo de sutilezas del lenguaje.

El eminente político y orador parlamentario don Antonio Ríos Rosas estaba un día en plena sesión del Congreso completamente dormido. Como se le dio cuenta de ello un ujier, se acercó al gran orador y discretamente le dió un golpecito en el hombro. Ríos Rosas despertó y, restregándose los ojos, dijo:

—¿Qué pasa! ¿Qué ocurre!

—¡Oh! perdone su señoría —respondió el ujier—, pero como estaba dormido...

—¿Qué va! —replicó Ríos Rosas—. No estaba dormido, estaba durmiendo.

—¡Oh! es igual —respondió el ujier.

—¡No, no! No es igual. No es lo mismo estar *bebido* que estar *bebiendo*.

Estas sutilezas, aun cuando revelan ingenio y gran dominio del idioma, nunca debemos emplearlos con los niños si queremos lograr una total comprensión. Claro que siempre habrá niños lo suficientemente inteligentes para comprendernos e incluso para emplear, por su cuenta, una serie de razonamientos que revelan gran profundidad mental, pero es caso tan poco corriente que mejor es no descender a ello por ningún motivo.

Por consiguiente, y como consecuencia de esta fal-

ta de reflejos mentales rápidos, producto de su incompleta evolución, el niño es mal improvisador. Muchas veces comprende nuestras preguntas y sigue perfectamente nuestros razonamientos, pero no encuentra las palabras justas para expresar sus ideas, dando la sensación de ineptitud o de deficiente elaboración mental. El educador debe ayudarle en su expresión, pues le falta no ideas, sino referencias lógicas para expresarlas.

Es esto una verdad tan manifiesta que a veces los adultos se hallan en el mismo caso, pero con la favorable condición de tener amplios recursos en la improvisación y gracias a ellos, en la mayoría de los casos, logran salir airoso del paso. Hágase la prueba:

Pregunten a una persona, de la que se tenga la seguridad de su perfecto razonamiento e incluso de su capacidad mental y cultural, la definición de alguna palabra de uso corriente, pero de aplicación abstracta e incluso concreta, y verán el aprieto en que la ponen. Pregunten, por ejemplo, qué es virtud, caridad, dignidad, justicia, sensatez, etc., y se verá lo difícil que es para ella definir de manera rápida y justa la idea que representa. La persona preguntada, y esto lo sé por propia experiencia, pues he hecho la prueba infinidad de veces, hilvana respuestas aproximadas:

—“Vaya, ¿por qué me preguntas eso? Vamos, pues heroísmo es, ¿qué te diré yo?, por ejemplo, una persona que...”, y así va razonando hasta que da una respuesta más o menos acertada y correcta. Todo este razonamiento, aunque lógico, es lo que yo llamo *paja*, pues mientras va hablando su subconsciente trabaja buscando una solución satisfactoria. Raramente encontraremos una persona, por culta que sea, que al preguntarle, así, sin más, qué es, por ejemplo, *virtud*, responda sin otra clase de razonamiento: “Virtud es el recto modo de proceder conforme a la ley moral”, o algo por el estilo. Esta facultad de improvisación es lo que no tienen los niños, y, por lo tanto, es un factor que debemos tener muy en cuenta cuando de hablar con ellos se trate.

Por tanto, debemos tener especial cuidado en el desarrollo educativo y formativo del niño de esta etapa. Particularmente, al final de la misma, por ser el período comprendido entre los diez y doce años el que más sinsabores presenta. El niño se halla en un momento evolutivo de tremenda repercusión en todo su organismo, y es, precisamente, cuando ha de ser tratado con máximo interés: el paso de la Primera a la Segunda Enseñanza. De repente, sin transición metodológica alguna, se halla metido en estudios más serios, hace su examen de ingreso y se encuentra, por este solo hecho, ante un arsenal de co-

nocimientos que no comprende y que muchas veces le son suministrados de manera totalmente al margen de la más elemental metodología y en forma desproporcionada a su capacidad y comprensión. Se habla al niño con un lenguaje que no comprende, no por apatía o desgana, sino simplemente por su evolución mental, en el conjunto de sus facultades de adquisición y elaboración, está todavía en embrión para la fijación de conceptos más elevados y que, por lo tanto, requieren un razonamiento más acabado y una comprensión más lógica. Y esto es un error que todavía no se ha logrado subsanar, y yo diría, tal como comentaba muy acertadamente M. de Guzmán en un reciente y atinado trabajo: “¿Es que por el sólo hecho de ir a un Instituto se le despierta al niño la inteligencia de tal manera, que con sólo decirle: “Para mañana trae aprendida tal lección y hecho tal problema”, ya tiene suficiente, mientras que a otro niño de su misma edad o tal vez mayor, por el mero hecho de ir a la Escuela Primaria hay que explicarle la misma lección con todo lujo de resortes metodológicos para que aprenda tal vez la mitad?”

Nunca serán lo suficientemente bien consideradas las repercusiones que la educación que demos a los niños ha de tener en su ulterior formación y desarrollo en el mundo de los adultos. Las investigaciones de Miles y Dumesnil han demostrado que, en general, los primeros recuerdos que guardamos de la infancia se remontan hacia los dos o tres primeros años de la vida. Hay muchas variaciones individuales sobre este aspecto, pero lo cierto es que gran parte de los individuos investigados por estos psicólogos han venido a confirmar la teoría de que la mente infantil graba, de manera perenne, una serie de acontecimientos y recuerdos, tanto de orden afectivo como funcional, que se remontan a los primeros años de su vida.

Nuestras conversaciones dejarán en su mente una serie de recuerdos, poco precisos durante la infancia, pero esos recuerdos irán clarificando a medida que vaya evolucionando su edad. Muchas veces son el inicio de desviaciones mentales que se van manifestando a favor de la perspectiva del tiempo.

Así, pues, el lenguaje que empleemos con el niño tendrá gran valor educativo si sabemos ceñirlo y adaptarlo a sus intereses biológicos y a su mentalidad actual y con ello podremos estar seguros de haber puesto las bases para una buena reacción posterior.

FLORENCIO OLLÉ RIBA.  
Maestro y licenciado en  
Pedagogía. Jefe de Estudios del Colegio Nelly.  
Barcelona.

# la educación en las revistas

## ENSEÑANZA PRIMARIA

Los diversos problemas que la organización de la enseñanza primaria tiene pendientes, con mayor o menor urgencia, en el momento presente, son tratados en las páginas de las revistas educativas casi sin interrupción; así, por ejemplo, Alfonso Iniesta aboga en su artículo de "El Magisterio Español" por la urgente necesidad de dar una protección económica al maestro jubilado que carece de familia. Pues no pueden dejar de preocuparnos esos maestros o maestras que por no haber formado un hogar propio durante su vida, a causa de razones misteriosas cuya clave pertenece a lo más íntimo del alma humana, en aquel momento de la vida en que les llega la jubilación deben de ingresar en un centro cualquiera, en un asilo cualquiera carentes de hogar y de calor fraternal. Iniesta ofrece una iniciativa: "pensamos en una casa o residencia para el maestro jubilado. Una casa que pudiera denominarse así, sencillamente "Casa del Maestro" o cualquier otro nombre sencillo. Ya sabemos que el título importa menos que el contenido. Como ocurre con la "Casa de Nazaret", creada por la munificencia y acierto de Luca de Tena y en la que actualmente se hallan acogidos los artistas. Sea su vida normal y corriente dentro de unas normas generales, como es lógico, pero desterrando cuanto signifique la menor sombra de asilo o institución semejante". Efectivamente, la solución de este problema implica un peso más sobre la mutualidad. Pero es necesario someterla al interés de todos (1).

En otro número de "El Magisterio Español" el catedrático de la Universidad de Madrid Anselmo Romero publica un artículo acerca de las becas que diez maestros nacionales reciben anualmente para realizar los estudios universitarios de pedagogía. Después de demostrar con cifras el buen resultado académico de estos estudiantes becarios y de proclamar el acierto de aquella disposición dada en 1953 mediante la cual se facilitaba a los maestros el acceso a la sección de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, se detiene en poner de relieve el éxito del procedimiento selectivo de los niños, así como la ejemplaridad de estos maestros becarios. El profesor Romero Marín acaba su artículo lamentando que, según la nueva reglamentación, no se concedan ya becas de 12.000 pesetas además del sueldo, "pues esto impedirá que vengan a la Universidad excelentes maestros a quienes acucien obligaciones familiares. Convendría restablecer algunas becas de esta categoría especial para maestros casados", y a continuación expone unas normas referentes al procedimiento de adjudicación de becas: "importa mucho que la selección de los maestros se haga, como en los últimos años, en los primeros días de julio; de esta forma hay tiempo de arreglar su situación legal para incorporarse a la Universidad el primer día de curso y para que a la vez sean nombrados los maestros que los han de sustituir en sus escuelas (2).

Una larga colaboración de la directora de un grupo escolar de Málaga, Alicia Pérez Bautista, estudia el funcionamiento, la eficacia, la finalidad de los centros de colaboración. La autora piensa que los centros de colaboración no pueden ni deben tener una uniformidad centralista demasiado rígida: que los hombres y las tierras no son uniformes en esta España de los eternos cambiantes. El centro de colaboración debería ser un lazo de unión dentro de la gran familia del Magisterio. Sus reuniones se deberán celebrar aproximadamente para dos meses en un pueblo importante o cabeza de partido a donde acudirán los maestros de los pueblos próximos

de la zona de inspección. Y los maestros que acudan a ellos deberán recibir unas dietas para aliviar los gastos del traslado. Termina la segunda parte del artículo con unas consideraciones en torno al difícil problema de la mejora económica de los maestros (3).

En párrafo aparte recogeremos algunos artículos relativos a la primera enseñanza de carácter didáctico. Josefina Alvarez de Cánovas, comentando una publicación del "Bureau International d'Education" que trata de "L'Initiation Mathématique a L'Ecole Primaire", estudia las tres posibilidades que se pueden seguir en la enseñanza de la aritmética y de la geometría: la sucesión, el paralelismo, el entrelazamiento o cabalgamiento. Y se muestra partidaria de este último sistema haciéndolo extensivo incluso a otras ciencias como podría ser la geografía. A la hora de estudiar los métodos mejores para la enseñanza de las matemáticas, toma como ejemplo el seguido en Suiza, donde se considera que la enseñanza de la aritmética debe ser, en las escuelas de párvulos y primeros grados, sobre todo concreta; "es decir, que ninguna adquisición nueva sea enseñada sin que el niño haya sido obligado a realizar concretamente el nuevo principio. Los problemas deben ser siempre adaptados a la vida cotidiana y a las necesidades locales. Deben ser prácticos y claros. Deben hacerse diariamente ejercicios de doblado, recortado, pegado. Debe pasarse y medirse. Los juegos educativos ocuparán gran parte del tiempo en las escuelas maternas sobre todo". A continuación recoge las recomendaciones oficiales que se dan para esta rama de la enseñanza matemática en el cantón suizo de Vaud. Primero, toda lección debe ser basada sobre la intuición. Segundo, las reglas no deben ser dadas por el maestro, sino encontradas por el alumno por medio de ejercicios concretos y abstractos bien escogidos. Tercero, el cálculo oral debe servir siempre de preparación al cálculo escrito. A partir del grado intermedio, solamente se hacen ejercicios especiales de cálculo escrito. Cuarto: en todos los grados el cálculo debe ser un trabajo de inteligencia y no la aplicación mecánica de reglas o principios enunciados. Debe acostumbrarse a los alumnos a las simplificaciones para que, dominándolas, las apliquen siempre. Quinto: siempre que se pueda se debe relacionar el cálculo con otras ramas de la enseñanza por medio de concentraciones. He aquí un buen ejemplo de entrecruzamientos. Sexto: debe existir una relación estrecha entre el cálculo y los trabajos manuales. Como puede verse, es un sistema inspirado en la utilización como material didáctico de todos los elementos concretos al alcance del alumno. También en Francia la enseñanza del cálculo se considera como una tarea en la que la percepción de los hechos concretos ha de ser previa a las operaciones aritméticas. Así, por ejemplo, se repiten oficialmente consejos didácticos como éste: "siempre la operación manual debe preceder a la operación aritmética; la expresión del lenguaje corriente debe preceder a la del lenguaje matemático: el cálculo debe apoyarse sobre hechos", o esta otra: "para poseer enteramente la noción de número, es preciso poder reconocerlo bajo aspectos diversos: conocer su nombre, su figura, su constitución". La autora termina con la promesa de emitir en ocasión próxima su propia opinión sobre el método didáctico en matemáticas (4).

El tema de la corrección de los ejercicios escritos ocupa las columnas de la revista "Mundo Escolar", donde se pone de relieve la importancia que tiene una corrección bien llevada a cabo para que sea eficaz el trabajo del alumno. En la corrección de un ejercicio escrito es conveniente que intervenga el propio niño, quien necesita oír la pronunciación correcta de la palabra o la frase, leerla por sí mismo, y, finalmente, escribirla; es decir, realizar materialmente la corrección. Corregir—según el autor del artículo— no es copiar una expresión exacta, sino hacer que los niños comprendan y perciban con claridad". Se recomienda también que los

(1) Alfonso Iniesta: *Protección al jubilado sin familia*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 11-II-1959.)

(2) Anselmo Romero Marín: *Becas para maestros*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 18-II-1959.)

(3) Alicia Pérez Bautista: *Los Centros de colaboración y la vida económica del Magisterio*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 24-I-1959.)

(4) Josefina Alvarez de Casanovas: *El método en la enseñanza de la matemática*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 21-II-1959.)

ejercicios escritos, especialmente los dictados, sean cortos, y no debe hacerse tachando, sino ofreciendo la solución correcta de cada error (5).

En "Escuela Española" aparece un artículo de Eduardo Bernal estudiando los problemas relativos a la enseñanza obligatoria y la asistencia escolar. El primer paso para resolver el problema de la asistencia de los niños a la escuela consiste en la confección de una estadística escolar, que es una eficaz medida previa, pero que sólo se queda en un medio, pues la finalidad consiste en lograr que todos los niños matriculados en las escuelas primarias asistan a ella con la debida constancia y regularidad. Se sabe que, aun en el mejor de los casos, la asistencia escolar no pasa del 75 o del 80 por 100 y en las poblaciones rurales este tanto por ciento es aún menor. Si estudiamos las causas de esta irregular asistencia veremos que son principalmente tres: la indiferencia de los padres, el ocupar los niños antes de tiempo en las faenas agrícolas, la pobreza extrema. Para salir al encuentro del primer factor entorpecedor de la asistencia escolar habrá que hacer ver a los padres la falta que cometen si no se toman el debido interés por la educación de sus hijos y los inconvenientes que estos niños encontrarán el día de mañana para trabajar si carecen del certificado de escolaridad. En el segundo caso, en las poblaciones agrícolas habrá que dar a las familias de estos niños que necesitan de ellos prematuramente para las tareas del campo unas ciertas concesiones a cambio de exigirles a sus hijos un minimum de escolaridad obligatoria. Respecto de los niños extremadamente pobres, habrá que ayudarles materialmente solucionando su comida y su vestido, logrando en cambio la asistencia a la escuela (6).

#### ENSEÑANZA LABORAL

Benito Albero Gotor, en el semanario "Servicio", publica un largo estudio acerca de cómo se ha de entender dentro del campo de la pedagogía el problema concreto de la enseñanza de la agricultura. Después de exponer unas cuantas ideas esenciales básicas de los diferentes métodos pedagógicos, deduce ya algunos principios fundamentales para efectuar la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria española, entre los cuales figuran: "el de su finalidad educativa, orientadora y de iniciación profesional; el de la cooperación y el de la actividad docente-discente; el culturalista, sociológico y psicométrico; los de la obligatoriedad, gratuidad y diferenciación de ambos sexos; los de maduración, motivación, selección y organización, etc. Expone después los fundamentos metódicos en que se apoya la enseñanza de la agricultura en la escuela primaria: Primero: la contextura cognoscitiva de los escolares. Segundo: la estructura noética de la agricultura. Tercero: las existencias propias del medio ambiente y, en consecuencia, afirma que "la enseñanza de la agricultura en los distintos tipos de escuela primaria española ha de ajustar el curso de su marcha progresiva con las fases apreciadas en el desarrollo intelectual e incluso con el desenvolvimiento conjunto de los escolares (dentro de los diversos períodos evolutivos de la graduación escolar establecida), así como que debe ser semejante a la instrucción sistemáticamente organizada (dentro de un plan general que atienda a la graduación didáctica de su contenido propio) y combinada con la preocupación racional por que responda a ella no sólo la voluntad de aprender, sino también la necesidad de saber, dentro de las exigencias peculiares de cada uno de esos tipos, de los alumnos y del medio ambiente (7).

Un artículo de Santos Tuda comenta un hecho de gran importancia para el desarrollo de las actividades rurales en general y concretamente para el fomento de la agricultura, ganadería, la foresta y su enseñanza: los agen-

tes de Extensión Agrícola que el Ministerio de Agricultura va llevando por las diversas regiones del país. "Los maestros y los agentes citados en armoniosa compensación, pueden hacer mucho por mejorar el desarrollo de la ganadería y el monte. Ahora la escuela primaria ya estará más asistida y encauzada, con el fin práctico que las circunstancias del momento exigen. Nos consta que los asesoramientos que estos agentes vienen prestando a muchos Cotos Escolares de Previsión, en sus varias modalidades, han mejorado de los cultivos, además de haber desarrollado diversas lecciones prácticas sobre plantación de árboles, poda de frutales, preparación de jardines, etc." (8).

Un editorial del periódico "Arriba" comenta la tarea realizada por la Formación Profesional Acelerada creada por iniciativa de la Organización Sindical. Ahora acaban de ser entregados los títulos a los componentes de la tercera promoción del Centro que la F. P. A. tiene instalado en la Casa de Campo de Madrid y se proyectan crear centros similares en Barcelona, Coruña, Jaén, etcétera. Los resultados obtenidos con esta promoción demuestran la eficacia de los sistemas pedagógicos aplicados con carácter intensivo para transformar en especialistas trabajadores no cualificados, en cursos de seis meses. "Hay un doble interés —dice "Arriba"— en esta empresa de la F. P. A. Por una parte, se facilita a la industria nuevos contingentes de mano de obra cualificada. Además, se cumple un fin social de gran importancia, puesto que se libera a muchos hombres del peonaje y se les sitúa en niveles de vida superiores (9).

#### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

La revista "Técnica Económica" reproduce en sus páginas un artículo que nuestros lectores ya encontraron publicado en el número 87 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, escrito por el director de la Escuela Superior de Comercio de Gijón, don Tomás Peribáñez Herrera. Se trata en él de revisar la actual situación de la carrera de comercio y de llegar a definirla como una carrera técnica, pues los titulares mercantiles son técnicos indispensables para resolver las siguientes misiones: la contabilidad, el control presupuestario, los costos "standar" y los problemas de la estadística. Las conclusiones que se deducen de este artículo son: Primero: la estructuración de la carrera de comercio tiene que tipificarse y regirse incluyéndola en la Ley de Enseñanzas Técnicas. Segundo: tienen que unificarse toda clase de enseñanzas comerciales, excepto las de rango estrictamente universitario (que, por otra parte, tienen que convencerse de que su finalidad fundamental no es utilitaria), a fin de establecer, debidamente escalonadas, las distintas graduaciones de la enseñanza y titulaciones económico-comerciales y administrativas. Tercero: en dicho caso hay que rebuscar toda clase de enseñanzas de creación posterior a la carrera de comercio, que están creando gran confusión y multiplicidad de títulos, muchos de ellos sin rango social ni efectividad para la nación, y a los que se asigna indebidamente la finalidad de preparar unos técnicos que, según las leyes españolas en vigor, han de salir de las Escuelas de Comercio. Cuarto: en definitiva, urge especificar qué misión tienen las Escuelas de Comercio y los centros docentes que les hacen competencia injustificada, por un deber elemental de corrección y seriedad administrativa y efectividad técnica nacional (10).

Un artículo publicado por las "Hojas Informativas" de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas estudia las posibilidades que a la industria le ofrece el departamento de investigación que hoy día está anejo a casi todas las grandes empresas industriales y cuya actividad se extiende al estudio de todos los productos, procedimientos, aparatos, materiales, etc., que intervie-

(5) F. Rodríguez: *Correcciones de ejercicios escritos*, en "Mundo Escolar". (Madrid, 1-II-1959.)

(6) Eduardo Bernal: *La enseñanza obligatoria y la asistencia escolar*, en "Escuela Española". (Madrid, 12-II-1959.)

(7) Benito Albero Gotor: *Enseñanza de la agricultura*, en "Servicio". (Madrid, 14-II-1959.)

(8) Santos Tuda: *Agentes de Extensión Agrícola*, en "El Magisterio Español". (Madrid, 21-I-1959.)

(9) Editorial: *F. P. A.*, en "Arriba". (Madrid, 17-II-1959.)

(10) Tomás Peribáñez Herrera: *La carrera de comercio es una carrera técnica*, en "Técnica Económica". (Madrid, diciembre 1958.)

nen en las diversas fases del proceso de fabricación. Siguiendo al profesor H. J. Piloty, catedrático de la Escuela Superior Técnica de Munich, la definición de *investigación aplicada* sería: "las operaciones de investigación aplicada son procedimientos técnicos encaminados a la resolución de problemas concretos de interés práctico, y tanto la amplitud de aquéllas como el tiempo que a las mismas se consagra, depende en gran parte de la probabilidad de que dichos problemas se resuelvan. En epígrafe aparte se enumeran las funciones que deben desarrollar los laboratorios de investigación industrial, para lo cual han de realizar los tres tipos de actividades que a continuación se detallan: a) investigaciones auxiliares o de colaboración con los distintos departamentos de la firma industrial; b) investigaciones de perfeccionamiento y expansión; c) investigación pura, que puede subdividirse, a su vez, en investigación fundamental sistemática, es decir, la que se acomete de acuerdo con un programa preestablecido, e investigación fundamentalmente libre, que es aquella realizada sin ajustarse a un plan prefijado. El aspecto económico de la investigación industrial puede desglosarse en dos capítulos: Primero: honorarios del personal que se contrata únicamente con miras a la realización de la investigación proyectada (gastos directos de personal técnico y mano de obra). Segundo: inversiones para adquisición de instalaciones, materias primas, etc., que se destinan exclusivamente a dicha investigación (gastos indirectos). A continuación se detallan, con referencia a diversos países, las cifras empleadas durante estos últimos por la investigación aplicada a la industria. Y se pone de relieve que existe una cierta relación entre las gastos de investigación de una firma, el importe global de sus ventas (giro del negocio) y la cuantía del capital invertido, de tal modo que al incrementarse el primer factor aumentan los otros dos en un porcentaje determinado. "Sobre la base de los datos correspondientes a empresas norteamericanas en las que se han llevado a cabo

estos cálculos, se ha llegado a la conclusión de que una inversión en investigación aplicada equivalente al 3 por 100 del valor total de las transacciones daría lugar a un incremento de sus ventas del orden del 14 por 100. Claro está que ello ocurrirá tan sólo en el caso de que las sumas dedicadas a sufragar investigaciones de carácter industrial sean realmente considerables, y hay que contar siempre con el hecho de que las inversiones realizadas con este fin raras veces se traducen en resultados positivos hasta después de haber transcurrido varios años y que entre la iniciación de las investigaciones y la aparición en el mercado del producto resultante median generalmente de cuatro a catorce años (11).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la revista "Seminarios" encontramos reproducido un interesante artículo de Henri van Lier, que se enfrenta con el problema de la juventud actual y la situación de los educadores que han de dirigirla. En un primer capítulo se estudia la situación presente explayando los conceptos de inseguridad biológica e inseguridad psicológica. El miedo del siglo XX es el título con que el articulista define a esta crisis de inseguridad por que atraviesa la juventud actual. Y como causas del descontento juvenil señala la superfluidad del individuo, la pérdida de unos mitos en los que creer. En el segundo capítulo estudia la aptitud fundamental de los jóvenes, para los cuales el orden y la jerarquía han caído en descrédito y al mismo tiempo se han volcado a admirar la autenticidad. En el último y tercer capítulo se señalan los delicados problemas que a la educación se le plantean como consecuencia de estas conclusiones (12).

(11) *La investigación aplicada en la industria*, en "Hojas Informativas". (Madrid, enero de 1959.)

(12) Henri van Lier: *La juventud de hoy y sus educadores*, en "Seminarios". (Salamanca, 1958.)

## reseña de libros

### Seis obras sobre Pedagogía Experimental

El Instituto de Psicología y de Pedagogía de la Universidad de Lovaina (Bélgica) viene publicando desde 1948 una serie de volúmenes integrados en la colección "*Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale*", dirigida acertadamente por el profesor R. Buyse. La autoridad científica y pedagógica de Buyse es sobradamente conocida, sobre todo desde la aparición de su famoso libro "*L'expérimentation en Pédagogie*", obra que, según el testimonio autorizado de W. A. McCall, señala un nítido progreso en la concepción de la pedagogía experimental y constituye "el libro más notable publicado hasta ahora sobre la materia". Por otra parte, la calidad y el valor científico de los trabajos de investigación psicopedagógica realizados en el Instituto de Pedagogía Experimental por generaciones sucesivas de alumnos y seguidores del profesor Buyse, le colocan a

la cabeza de los investigadores europeos que se consagran al estudio y a la solución de los problemas escolares en los distintos grados de la enseñanza.

Estos trabajos, entre los más destacados e interesantes, han sido recogidos en la colección de "*Estudios e Investigaciones de Pedagogía Experimental*". Todas estas obras publicadas se sitúan en un plano rigurosamente ecléctico. Procurando atender tanto a las necesidades de la teoría como a las exigencias de la práctica, están llevando a cabo, poco a poco, una especie de "enciclopedia" de la pedagogía experimental. Junto a los estudios consagrados de los precursores de la nueva tendencia experimental y de la psicología de las materias escolares, la Universidad de Lovaina ha publicado, o se propone publicar, en el seno de su Instituto de Psicología y de Pedagogía, una serie de estudios sobre estadística aplicada a la educación, investigaciones originales sobre los problemas generales del aprendizaje y sobre el valor relativo de los procesos y los métodos de aplicación en la enseñanza.

En atención a la valía y a la actualidad de los temas tratados en los volúmenes ya publicados en la colección de estudios e investigaciones de pedagogía experimental, se reseñan a continuación seis obras cuya lectura será de gran utilidad para los educadores interesados en los problemas generales y concretos que plantea hoy día en la escuela la pedagogía experimental. Esta Colección pertenece a las "*Editions Nauwelaerts*", 2, Place Cardinal Mercier. Louvain (Bélgica).

FRANÇOIS SUZA: *Alfred Binet et la Pédagogie Expérimentale*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1948. 212 páginas.

Esta obra se inicia con un prefacio del doctor Th. Simon, colabora-

dor de Binet. Seguidamente, el autor, doctor en Ciencias Pedagógicas, trata una pequeña introducción a la obra que divide en tres partes: La Pedagogía en la obra de Binet, Análisis de algunas investigaciones pedagógicas del mismo y Síntesis y apreciación general de su obra.

Después de un pequeño esbozo del clima intelectual y científico de la segunda mitad del siglo XIX, el autor aborda esta pedagogía de la obra de Binet describiendo las fases de la trayectoria psicológica del mismo y dando noticia de su obra: el manifiesto de 1898 y el testamento de

1909, en los que Binet enfrenta la pedagogía tradicional con las nuevas corrientes pedagógicas. Seguidamente se analiza la estructura y labor de los Centros de Investigación Pedagógica creados por Binet (el Instituto de Psicología Fisiológica de La Sorbona, la Sociedad de Estudios Psicológicos de la Educación, el Instituto-Escuela de la Rue Grange-aux-Belles y la Comisión Internacional y Permanente de Pedagogía).

La segunda parte de la obra se consagra al análisis de algunas de las investigaciones pedagógicas realizadas por Binet: Postura correcta de escritura, la enseñanza de la Ortografía, edad de la Lectura, control del rendimiento escolar, medida de la visión de los alumnos, la inteligencia de los alumnos juzgada por los profesores, la cuestión de los estudios clásicos, el problema de la neutralidad escolar, etc.

La tercera parte comprende una síntesis de apreciación general de las ideas de Binet sobre el concepto, objeto y método de la Pedagogía experimental, concluyendo con un estudio de la significación de esta obra, desde el punto de vista científico y educativo: "Entre los maestros de la pedagogía experimental —escribe Suza—, Binet ocupa indudablemente un lugar aparte. Y si su obra pedagógica no constituye en realidad una síntesis de la nueva ciencia, si puede afirmarse por lo menos que los principios establecidos por Binet constituyen sus prolegómenos ... El servicio más estimable prestado por Binet a la pedagogía moderna consiste menos en los resultados que llegaron a obtenerse, que en el método con que la dotó. Importa señalar que éste no es realmente un "método educativo", sino más bien un *método científico de investigación* ... Sería pedir mucho a la Pedagogía experimental si de ella se esperasen recetas, fórmula o soluciones prefabricadas para los múltiples problemas que plantea la educación, o —como pretende Lay— convertir a la pedagogía en la panacea de la educación. La Pedagogía experimental se limita a investigar, por medio de técnica adecuada a las exigencias de la ciencia moderna, los "hechos pedagógicos", de donde se deducirán reglas y principios sobre los cuales podrá edificarse una obra educativa mejor organizada, y, por consiguiente, más sólida, más eficaz y más fecunda. En la historia del pensamiento humano, ese propósito representa un progreso que apreciará todo espíritu clarividente, por lo que debemos sentirnos agradecidos a Binet por haber consagrado a estos estudios todo su saber y su genio".

Más que una biografía o análisis de la obra científica de Binet, el presente libro constituye una auténtica iniciación en los métodos de la Pedagogía experimental, tanto por las cuestiones estudiadas como particularmente por las perspectivas en que son abordadas y analizadas científicamente estas cuestiones. Por ello la lectura y estudio de esta obra es altamente conveniente.

EMILE WOLTER: *Analyse expérimentale du travail des écoliers. La Psychopédagogie d'Ernest Meumann*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1955. 216 págs.

Las criaturas con que diariamente se ocupa el pedagogo práctico no son

sólo seres jóvenes en pleno desenvolvimiento físico y mental; son, sobre todo, niños que *trabajan*, que realizan en la escuela y en la casa la muchas veces dura actividad del alumno. Es, por tanto, esencial que la pedagogía científica se ocupe, además del estudio de los niños y de sus aptitudes, de las bases psicológicas del trabajo mental del alumno.

El primer pedagogo que supo enfrentarse de modo sistemático con este estudio fué el célebre pedagogo alemán Ernst Meumann (1862-1915). Espíritu abierto, psicólogo de renombre, formado en el más riguroso método experimental, quiso organizar un control científico del trabajo escolar, con el fin de mejorar los métodos y procesos de la enseñanza. La obra que reseñamos pretende precisamente familiarizar a los educadores con las principales ideas y resultados de las numerosas investigaciones realizadas por el profesor alemán. Tras una primera parte, consagrada al estudio del trabajo del alumno en general, el autor aborda los grandes factores de la actividad escolar. Partiendo de un estudio sobre las condiciones de trabajo del alumno, traza un cuadro de los componentes cuantitativos y cualitativos del trabajo mental. En un capítulo de especial interés se trata la técnica y la economía del trabajo intelectual: ¿cómo alcanzará el alumno, con un mínimo de tiempo y de esfuerzo y con un máximo de eficacia, los objetivos escolares propuestos? El problema de la higiene del trabajo mental no dejará de interesar a quienes trabajan en la escuela, particularmente hoy que tanto se habla de fatiga escolar: fases de la fatiga mental, duración de las clases, recreos, influencia de las estaciones, etc. Finalmente, un capítulo consagrado a la confrontación del trabajo en la escuela y el trabajo en casa muestra a los educadores la necesidad de cuidar con toda delicadeza este aspecto domiciliario de la enseñanza.

La segunda parte de la obra estudia el trabajo de los alumnos en las diferentes materias escolares primarias: psicopedagogía de la Lectura, de la Escritura del Cálculo y del Dibujo. El análisis pormenorizado de los actos de leer, escribir, calcular y dibujar deja entrever por un lado las condiciones que permiten al alumno dominar las técnicas escolares de modo más fácil y perfecto; y, por otro, permite al profesor juzgar sobre la eficacia de los diferentes métodos pedagógicos.

La obra de Wolter, licenciado en Ciencias pedagógicas y en Orientación escolar y profesional, merece ser leída por cuantos se interesan por los problemas de la escuela y se preocupan por su progreso.

RENÉE PISCART: *Echelle objective d'écriture*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1950. 76 págs.

La autora de esta interesante obra, doctora en Ciencias Pedagógicas, recuerda en la introducción que el estudio de la caligrafía tiene una doble base: apreciación de la legibilidad y cálculo de la rapidez de ejecución. El cálculo de velocidad es simple y único. Consiste en contar en número de letras escritas por minuto, utilizando una unidad más o menos equivalente (la letra) en un tiempo determinado.

La apreciación de la legibilidad es más compleja, por ser numerosos los elementos que intervienen en la decisión de los examinadores, fuertemente influidos por factores de orden subjetivo. Con el fin de eliminar éstos y de precisar aquéllos, las escalas objetivas de Caligrafía prestan óptimos servicios una vez estandarizadas cuidadosamente las condiciones en que debe hacerse esta apreciación. Una de estas escalas de medida fué elaborada por R. Piscart, con destino en principio a las escuelas belgas de lengua francesa. La reunión de los 43.257 ejemplos de caligrafía sobre los que se basó este estudio fué hecha en 473 escuelas, con un total de 16.552 niños y 26.705 niñas. Los ejemplos, después de tratados estadísticamente en cuanto al número de letras escritas en dos minutos de prueba, fueron reducidos, en cuanto a calidad, a 189 modelos, 27 por cada una de las siete clases escolares; modelos que fueron sometidos posteriormente a la apreciación de cien examinadores para que éstos se pronunciasen sobre su legibilidad.

De acuerdo con las apreciaciones suministradas por estos cien examinadores, la autora estableció su Escala de Caligrafía, que permite clasificar la caligrafía de un niño en relación con la correspondiente a su edad y clase escolar. Libro esencialmente técnico, su lectura interesará a quien desee profundizar en la materia de la construcción y elaboración estadística de escalas objetivas.

ANA MARÍA M. DE MORAES: *Recherche psychopédagogique sur la solution des problèmes d'Arithmétique*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1954. 144 págs.

Partiendo del principio de que el niño es el centro del problema pedagógico y que se impone una reforma capital en el sentido de sustituir las tentativas de mejorar el proceso de la enseñanza (*teaching*) por un conocimiento adecuado de los procesos del aprendizaje (*learning*), la autora —jefe de Registro y doctora en Ciencias Pedagógicas— observa que es imposible conocer estos últimos sin un estudio individual previo de los modos de proceder de los alumnos.

Este estudio es particularmente importante en el campo de la Aritmética, en el que tantos alumnos tropiezan con obstáculos tenidos por insuperables. Al hablar de Aritmética conviene distinguir dos aspectos muy interesantes: uno que se refiere puramente al *cálculo* y que consiste en esencia en automatismos que permiten la respuesta justa y rápida, y otro, que es verdaderamente *matemática* y que exige raciocinio, comprensión del propio proceso de las operaciones y capacidad para utilizar éstas en situaciones concretas y variadas, esto es, capacidad para hallar el camino a seguir en la solución de los problemas.

Para establecer una psicopedagogía de la Aritmética es esencial verificar cómo el alumno vence o falla en el "descubrimiento del camino a seguir para llegar a la solución de un problema", y ello es posible gracias al "análisis sistemático de las diferencias individuales de los alumnos" (Buyse). A este análisis se refiere la autora, sirviéndose del "método de la reflexión oral", debido a Claparède,

y que interesa distinguir del "método clínico" de Piaget. La numerosa literatura publicada sobre la materia señala y demuestra abundantemente cómo la marcha del raciocinio infantil difiere esencialmente de la del adulto, verificándose así como resulta pueril pretender deducir conclusiones aplicables al niño si se derivan éstas del modo adulto de raciocinar los problemas.

Las conclusiones a que llega la autora son las siguientes: 1) El "método de reflexión oral" se revela como el medio excelente, quizá el único, para este género de investigaciones; 2) por él se demuestra no sólo que sean posibles diferentes raciocinios correctos, sino también los puntos neurálgicos que en los problemas presentan dificultades para una mayoría de alumnos; 3) la inteligencia es uno de los factores principales para llegar a la solución de los problemas de la Aritmética, así como la perfecta comprensión del problema por medio de una lectura atenta e inteligente del enunciado; 4) se percibe una mayor facilidad en los niños que en las niñas, llegando aquéllos más rápidamente que éstas a una solución correcta, y 5) cuantas más dificultades se le presentan al alumno en el cálculo mental elemental y se halla más atado en la realización de las cuentas, menos libre tiene el espíritu para aplicarse a descubrir el camino a seguir para dar con la solución del problema.

La lectura de este libro interesará especialmente a quien se dedique a la enseñanza de las bases de la matemática y a todos cuantos se preocupen con los problemas reales y concretos de una psicología diferencial *in vivo*.

P. OTTO DRESE: *La didáctica experimental de W. A. Lay*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1956. 140 págs.

Tras una introducción de carácter biográfico en la que se resume la infancia y educación natural de Lay, así como su educación y formación universitaria y sus primeros pasos en la actividad docente, el autor—doctor en Ciencias Pedagógicas—apunta las grandes tendencias de la obra de Lay: la pedagogía filosófica, la pedagogía "renovada" o de "experiencias realizadas" y la pedagogía experimental. Esbozados seguidamente los orígenes germanos de la Pedagogía experimental y confrontada la contribución de Meumann y Lay, el autor se detiene en el análisis de la tesis "integral" de este último, o sea el contenido de la Pedagogía experimental y la respectiva metodología de la investigación, con-

cluyendo con un capítulo en el que expone el pensamiento de Lay en el campo de la experimentación en pedagogía. La última parte, consagrada a la didáctica experimental de Lay, y después de exponerse el concepto del célebre pedagogo alemán sobre la experimentación en la didáctica, permite al autor describir las investigaciones de Lay sobre la Ortografía y sobre el cálculo: "Autor confuso—dice Drese—, Lay no consiguió definir claramente el papel de la Pedagogía experimental. Su error consiste no tanto en haber exagerado la importancia de la Pedagogía experimental pretendiendo aplicar el proceso experimental a los problemas pedagógicos, tanto a los medios como a los fines, sino principalmente en no haber establecido en su obra una distinción teórica y práctica, nítida y clara, entre filosofía, ciencia y arte de la educación, y en haber pretendido reunir conceptos tan dispares en una pedagogía, que denomina experimental, integral o nueva pedagogía alemana".

La obra de Drese, en la que a la par de una exposición completa del pensamiento pedagógico de Lay se encuentran páginas de análisis penetrante y de fina crítica, no dejará de interesar a cuantos sienten especial predilección por los aspectos históricos de la pedagogía.

EMILE WOLTER: *Initiation a l'observation systématique des élèves*. "Études et Recherches de Pédagogie Expérimentale". Lovaina, 1957. 128 págs.

Corre por los medios pedagógicos la anécdota del profesor de Oxford que en el acto solemne de doctorar a un estudiante de Lenguas Clásicas le hizo esta pregunta: —¿Qué es preciso para enseñar el Latín a John? El doctorando, sorprendido por el género y la ingenuidad de la pregunta, tentó la respuesta: —Es preciso conocer debidamente el Latín, las declinaciones, conjugaciones, reglas sintácticas, etc. —¿Y qué más?, insistió el examinador. Ante el silencio del examinando, el profesor le dió la siguiente lección: —Para enseñar el Latín a John es preciso, antes que nada, conocer a John.

Es bien conocido, porque ha sido citado muchas veces, el apóstrofe de Rousseau: "No se conoce a la infancia... Comenzad por estudiar mejor a vuestros alumnos". Pero ¿cómo conocer a los alumnos? Dos caminos se presentan: por la aplicación de tests (experimentación) y por la observación. El primero exige una preparación teórica y técnica de la que, por lo general, carece el profesorado primario, aunque sería deseable que

las Escuelas del Magisterio encararan seriamente su preparación. Entre tanto, mientras la utilización de los tests haya de ser actividad reservada a especialistas (psicólogos escolares, psicotécnicos, orientadores vocacionales), el profesor dispone de otro medio de proceder al estudio científico del niño: la observación. No la observación vulgar y fortuita, sino la observación organizada, metódica y sistemática preconizada por Binet, La Vaissière, Toulouse, Kawin, Maxwell, Blackhurst, Goltry y otros.

"En América, donde la orientación vocacional opera en estrecha colaboración con la escuela—afirma Wolter en esta obra—, una de las preocupaciones de los orientadores consistió en señalar a la escuela determinadas directrices múltiples para mejorar la técnica de la observación. Espíritus prácticos, tuvieron los educadores norteamericanos el cuidado de organizar un conjunto de "records" de fichas y relaciones de observación cada vez más perfeccionadas, con el objeto de introducir entre el profesorado la idea de que todo lo relativo a la observación constituye el elemento básico de una buena orientación vocacional" (Vanbosseghem).

Otro país en el que los métodos de la observación metódica de los alumnos han sido especialmente elaborados y perfeccionados es Alemania, en la que autores de la categoría de Muchow, Stern, Schneider, Lipmann y Braunschauen realizaron obras de mérito en este campo. Pero a todos estos autores citados les sobrepasa por la claridad de sus puntos de vista y riqueza de concepción el actual profesor de la Universidad de Munich, Albert Huth, cuyo método de observación constituye el objeto principal de la presente reseña.

En sus ocho capítulos se enfrenta sucesivamente con el punto de partida de la observación sistemática: la primera impresión, las posibilidades de observación, los principios de una observación sistemática, la notación de observaciones, datos de la psicología individual sobre los alumnos, la síntesis y el esquema de las observaciones, y ejemplos concretos de anotaciones en la ficha escolar. De este modo, Huth creó los grandes principios de un nuevo método de observación, método que no consiste en la descripción libre, en el cuestionario escolar rígido y estereotipado, sino que lucha por el empleo generalizado de una ficha escolar tipificada.

La presente obra constituye uno de los textos que todo educador debe conocer, meditar y poner en práctica, por la que la recomendamos a nuestros lectores.

# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### NOTA OFICIAL SOBRE EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS

El Director General de Enseñanza Primaria ha redactado recientemente una comunicación que pone de manifiesto los propósitos del Certificado de Estudios Primarios. Su texto es el siguiente:

"Diversas consultas formuladas a esta Dirección General y alguna noticia relacionada con la expedición del Certificado de Estudios Primarios en el primer año de aplicación del Decreto de 21 de marzo de 1958 (BOE. de 4 de abril) hacen pensar que el público no ha sabido percibir la naturaleza de dicho documento, verdadero grado académico aunque elemental, y su diferencia con el certificado de escolaridad; y, lo que es peor, que matices de esa confusión se han dado en bastantes maestros y aún en alguna Inspección.

Con arreglo a la Ley de Educación Primaria y al Decreto citado, el Certificado de Estudios Primarios es el título que acredita la posesión de los conocimientos propios de la enseñanza primaria, enseñanza que es obligatoria y que todo español, mayor de doce años, debe poseer. La materialización o exteriorización de la enseñanza primaria elemental, llevada a exacto cumplimiento, es decir, de que un niño ha conseguido alcanzar la formación elemental que le incumbe como primera obligación ciudadana es el Certificado de Estudios Primarios.

Cuando, no obstante haber asistido a la Escuela cinco años (artículo 12 del Decreto citado), el niño no haya alcanzado los conocimientos propios de la enseñanza primaria, es únicamente cuando procederá darle el Certificado de Escolaridad. O sea, que este segundo documento, de carácter supletorio o excepcional, sólo puede darse a quienes a pesar del esfuerzo del maestro, durante su permanencia en la clase, no ha logrado adquirir la formación elemental que con carácter obligatorio exige la Ley a todos los españoles.

El Certificado de Escolaridad no puede ser el medio normal de acreditar la instrucción primaria, ni sustituir —por más fácil— al de Estudios Primarios, pues su función es la de proveer a los casos de deficiencia o lindantes con la incapacidad, para no condenar a los menos aptos a una verdadera "muerte civil" si por no lograr la posesión de los conocimientos propios de la enseñanza primaria, no pudieran trabajar (celebrar contratos laborales) ni ejercitar el más elemental derecho ciudadano.

Pero hay que insistir, que esa excepción, sólo para los casos extraordinarios está ordenada y que no puede caerse en la corruptela de expedir certificados de escolaridad en lugar de los de Enseñanza Primaria.

Esta viciosa práctica que parece haberse iniciado, al menos en el deseo de algunos familiares o niños, debe ser radicalmente cortada. Por

otra parte, si resultase necesario concederles en gran número, por la deficiente formación de los alumnos, se estaría en el caso de pensar si era la labor docente y formativa del maestro la deficiente, pues la media normal de retrasados y más en nuestra patria, es notoriamente baja, de suerte que, como se ha dicho, sólo en muy pequeño número puede, recatemente aplicado, ser procedente el certificado de escolaridad.

Conviene que esa Inspección General haga partícipes de estas invitaciones al Cuerpo de Inspectores y que éstos las comuniquen a los maestros en sus visitas y asimismo que unos y otros extremen su celo para que una labor perfecta y fecunda rinda el fruto de formación e instrucción de los niños que ha de traducirse en la expedición de sus correspondientes Certificados de Estudios Primarios.

El interés de que en el presente curso 1958-59 se imponga ya en su total vigencia y eficacia los fines perseguidos por la Ley de 17 de julio de 1945 y el Decreto de 21 de marzo de 1958 mueven a esta Dirección General a dirigirse a V. I. para que lleve a cabo cuanto sea preciso a los expresados fines y, en contacto con la Mutualidad de Enseñanza Primaria, acuerde V. I. las medidas oportunas para que tanto en el suministro de impresos como en las distintas actuaciones que previenen las disposiciones citadas y la Orden de 5 de mayo de 1958, se articule el servicio con tiempo suficiente y en la forma más adecuada para la total y exacta aplicación de lo dispuesto y el mejor logro de las altas finalidades que las normas vigentes persiguen."

### CUATRO EXPOSICIONES DE ARTE INFANTIL EN MADRID

En números anteriores informábamos de la próxima inauguración de una Exposición iberoamericana de arte infantil, organizada por la OEI en el Instituto de Cultura Hispánica. Reseñamos aquí cuatro exposiciones de artistas escolares, abiertas en Madrid durante las últimas semanas. Se trata de una modalidad pedagógica del máximo interés: "el arte en el niño". Tiene la ventaja la exposición de obras realizadas por los niños que procuran captar la realidad sin perjuicios de ninguna clase. Su arte es espontáneo, actitud favorable a la inspiración.

#### COLEGIO "SANTA MARÍA DE LOS ROSALES".

"Sala Abril", alumnos de nueve a once años. Se caracteriza por la pretensión de mostrar arte infantil, por eso figuran cuadros de todos los niños; no se ha hecho ninguna selección previa. Se pretendía actualizar las cualidades expresivas de los alumnos. Cada pieza expuesta constituía una muestra del ingenio de su autor.

#### COLEGIO "NUESTRA SEÑORA SANTA MARÍA".

En el "Ateneo de Madrid" se ha montado otra exposición sobre el tema: "La Navidad vista por los niños". Edad, de seis a dieciséis años. Expositores: niñas del Colegio de "Nuestra Señora Santa María". No era exclusivamente de pintura: las pequeñas artistas podían manifestar su capacidad expresiva valiéndose de diversos materiales y por diferentes técnicas.

En esta exposición figuraban trabajos de pintura, artes decorativas, cerámica, tapices, mosaicos, es decir, cada niña había podido manifestar su capacidad creadora mediante el dominio de determinados instrumentos técnicos y de una materia prima de su agrado y personal preferencia.

#### EL INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN.

Otro procedimiento para montar una Exposición de Arte Infantil, que cada año obtiene mayor número de adhesiones y consigue una colección de obras valiosas.

Los concurrentes voluntarios a la sesión al aire libre que se convoca en una fecha determinada y en un lugar céntrico de Madrid: la Puerta de Alcalá, la fuente de Apolo del paseo del Prado; la plaza de Oriente. Cada artista lleva sus utensilios, se coloca como quiere y capta la realidad a su manera. Terminada la sesión, entrega la obra. Los artistas que dirigen este concurso, montan luego una "Exposición" al aire libre en el mismo lugar donde se desarrolló la sesión de trabajo. La edad es libre. Tope máximo, catorce años. Para ambos sexos.

\*\*\*

Finalmente, damos cuenta de la inauguración de la exposición en el Círculo de Bellas Artes. Organizada por el Instituto de Cultura Hispánica, cuya sede está en la Ciudad Universitaria, avenida de los Reyes Católicos. Esta tiene carácter internacional. Han acudido España, Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Méjico, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, Uruguay, Filipinas y Perú.

La edad de los expositores tiene el tope de los quince años. Pertenecen a ambos sexos, predominando los niños.

Hay una variedad de medios de expresión extraordinaria. Son muy numerosas y han sido previamente seleccionadas. Predominan los colores vivos y tienen una fuerza expresiva.

#### LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El deseo del Estado de promover y favorecer por todos los medios posibles las aportaciones de las entidades industriales, de los particulares y de la sociedad en general en la tarea de construcción y creación de nuevas Escuelas, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional a proponer en el pasado Consejo de Ministros un proyecto de Decreto, que fué aprobado, y en el cual se perfilan con nuevas posibilidades el interés que para los colaboradores con la Administración puede repre-

sentar su participación en tal empresa.

En este Decreto se regula que toda persona natural o jurídica que tome a su cargo la construcción de un edificio escolar (Escuela y vivienda para el maestro), en emplazamiento aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, tendrá derecho a proponer entre los maestros nacionales el primer maestro que haya de desempeñar la Escuela creada, el cual se considerará a todos los efectos como propietario designado en régimen ordinario de provisión.

En estas Escuelas, que podrán llevar el nombre que el constructor desee, de conformidad con lo establecido en el artículo séptimo de la Ley de Contribución sobre la Renta y 70 de la Reforma Tributaria, las cantidades invertidas en la adquisición del solar y en la construcción tendrán la consideración de gastos deducibles a efectos de lo que en los mencionados artículos se establece.

Todas las construcciones deberán reunir las condiciones técnico-pedagógicas precisas y deberán ser aprobadas por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

#### CONFERENCIA DEL PROFESOR GATTEGNO EN ZAMORA SOBRE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Recientemente se ha celebrado en las Escuelas del Magisterio de Zamora un Cursillo sobre moderna Metodología de las Matemáticas, organizado por el Servicio Español del Magisterio, con la colaboración de la Inspección de Primera Enseñanza y de dichas Escuelas.

Dentro del programa del Cursillo, dictó una conferencia sobre la enseñanza de las matemáticas nuestro colaborador Prof. Galeb Gattegno, quien afirmó, en primer lugar, que había recorrido numerosos países con sus lecciones y conferencias, observando que en todas partes los problemas de la educación vienen a ser prácticamente los mismos, porque la cuestión fundamental viene a ser el desarrollo de la mente. Señaló que la misión del educador en el porvenir era ayudar a los niños a dominar las materias, en vez de limitarse a enseñárselas por medio de la palabra, como si se quisiera que la sabiduría penetrara por los oídos a la mente.

Refiriéndose a las matemáticas, dijo que existen en la mente y que todos somos matemáticos, aunque no nos demos perfecta cuenta, y somos matemáticos porque para ello basta tener una aptitud especial respecto a las experiencias de la vida.

El Prof. Gattegno ilustró sus afirmaciones con varios ejemplos y expuso que el origen de la suma de los ángulos se halla en el campo de visión que se obtiene con los ojos permaneciendo inmóvil la cabeza, girándola a derecha e izquierda y girando el cuerpo, y por el simple expediente de caminar en una dirección o en la contraria, explicó la teoría de los números positivo y negativo y la de los límites.

Dijo a continuación que la enseñanza en las matemáticas en la Escuela debe comenzar por el álgebra y no por la aritmética, ya que aquélla es más fácil que ésta. En la aritmética nos encontramos con estructuras muy difíciles y mucho más ri-

cas que las de álgebra. Señaló el poder que el matemático posee sobre el individuo y su potestad para reemplazar lo actual por lo virtual. Se refirió a la preocupación existente en todo el mundo por la enseñanza de las matemáticas y afirmó que los tres factores fundamentales en la educación son el conocimiento de la materia, el conocimiento del niño y la conciencia de la misión de magisterio. El educador, terminó, no puede ser un simple vendedor de palabras, sino que ha de ejercer una función creadora ayudando al niño a dominar el campo en que se trabaja.

#### FACTORES DE LA DELINCUENCIA INFANTIL

La revista "Surgam", de los Padres Terciarios Capuchinos de la Dolorosa en la Casa del Salvador de Amurrio, publica una curiosa estadística sobre los factores influyentes en la delincuencia juvenil. Entre un número aproximado de mil niños y niñas sometidos a reforma durante los años 1941-1955, se han estudiado desde el punto de vista psiquiátrico 372 casos, de los cuales corresponden 30 a niñas y 342 a niños. La edad en que es más frecuente la delincuencia es de los catorce a los dieciséis años.

El factor herencia en psicopatías familiares y epilepsia, es el que da un mayor porcentaje; el factor familia, lo da en los huérfanos de padre y en los huérfanos totales criados en hospicios, colegios, etc.

Otros factores son también señalados minuciosamente en esta estadística, muy detallada y completa.

#### NUEVO REGIMEN DE INGRESO EN EL MAGISTERIO PRIMARIO

La necesidad sentida y expresada unánimemente por opositores y Tribunales para la modificación de los sistemas de selección han llevado al Ministerio de Educación Nacional a estudiar la posibilidad de reformar totalmente el procedimiento de ingreso en el Magisterio Nacional, y, mientras ello es posible, adoptar medidas de menor alcance, que sin alterar, por ahora al menos, los módulos de distribución de vacantes que a efectos de provisión establece el Estatuto del Magisterio Nacional Primario, introduce por lo que se refiere al grupo de vacantes destinadas a oposiciones y concursos restringidos el principio de ingreso directo en las Escuelas de poblaciones importantes. Se establece por consiguiente una doble posibilidad de ingreso en el Magisterio Nacional: las oposiciones ordinarias, cuyo régimen no se reforma por este Decreto, cuya publicación se espera sea inminente, y unas oposiciones especiales para ingreso en poblaciones de más de 10.000 habitantes, a las que podrán concurrir también quienes ya estuvieran en el Magisterio.

Se mantienen las actuales oposiciones a plazas de 10.000 habitantes, aunque se podrá conocer con seguridad las vacantes que mediante oposición se puedan obtener.

Con este Decreto se aspira a estimular el ingreso en el Magisterio y a dar más eficacia al sistema de selección para los mejores destinos con objeto de premiar la vocación y la aptitud.

De este Decreto, y a los efectos de provisión, las vacantes se consideran divididas en tres categorías:

a) Poblaciones de más de 500.000 habitantes o capitales de Distrito Universitario.

b) Poblaciones de más de 50.000 hasta 500.000 habitantes, siempre que no se trate de capitales de Distrito Universitario.

c) Poblaciones de más de 10.000 habitantes hasta 50.000.

Los ejercicios de esta oposición serán tres, todos ellos eliminatorios: El primero, escrito; segundo, práctico, y tercero, oral.

Se establece con carácter de novedad, además de un ejercicio de redacción, análisis morfológico y sintáctico, resolución de problemas y un tema de Ciencias y Letras, la realización de una prueba objetiva con 150 preguntas relativas a los materiales de los cuestionarios oficiales de Enseñanza Primaria.

Después del segundo ejercicio, que será práctico, el tercero comprenderá dos partes. La primera, el opositor, deberá contestar a un tema de Psicología pedagógica, otro de Metodología y otro de Organización o Legislación escolar, y en la segunda parte, el comentario de un texto pedagógico sacado a la suerte.

Los programas serán distintos para cada oposición, haciéndose público tres meses antes del comienzo de los ejercicios.

En estas oposiciones se valoriza el expediente académico de los opositores y en especial las matriculas de honor y sobresalientes obtenidos durante la carrera.

En los cursillos de traslados para los maestros que hayan aprobado las oposiciones a plazas de 10.000 habitantes serán admitidos los maestros que posean el título de licenciado.

Se establecen igualmente normas para la oposición restringida entre maestros nacionales que deseen ocupar estas plazas.

Este Decreto, cuya publicación es inminente, modifica sustancialmente el procedimiento seguido hasta ahora para oposiciones en localidades de 10.000 y más habitantes, para las cuales, como decimos anteriormente, se establecen dos caminos, aparte del concurso de traslados: oposición directa y libre y oposición restringida para los que ya son maestros nacionales, aunque en la primera también podrán tomar parte éstos.

#### PREMIOS ESCOLARES "FIESTA DEL LIBRO 1959"

1. Podrán tomar parte en este concurso los alumnos de Centros oficiales o particulares de Enseñanza Primaria o Media o lectores de bibliotecas públicas que no tengan cumplidos los quince años el día 10 de marzo de 1959.

2. Habrá tres clases de trabajo: a) Ilustraciones originales para un cuento infantil conocido que el niño haya leído o escuchado. Podrán concursar a este premio los niños que no hayan cumplido los siete años el citado día 10 de marzo de 1959.

b) Breve cuento original ilustrado por el autor. Podrán tomar parte en este concurso los niños que no hayan cumplido once años antes del día 10 de marzo de 1959.

c) Breve cuento original ilustrado por el autor. Podrán tomar parte en este concurso los niños que no hayan cumplido siete años antes del día 10 de marzo de 1959.

d) Un comentario sobre un libro leído. Podrán concursar los niños de once a quince años, entendiéndose esto último en el sentido de no tener cumplidos los quince años en la fecha de 10 de marzo de 1959, antes mencionada.

3. Habrá los siguientes premios para cada clase de trabajo:

Primer premio: Un lote de 50 libros.

Segundo premio: Un lote de 25 libros.

Tercer premio: Un lote de 10 libros.

Cuarto premio: Veinticinco menciones, premiadas con un libro cada una.

4. Los trabajos a que se refiere el presente concurso deberán ser presentados en el Servicio Nacional de Lectura (edificio de la Biblioteca Nacional, avenida de Calvo Sotelo, número 20), antes del día 10 de marzo de 1959.

Oportunamente el MEN, a propuesta de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, designará el Jurado calificador de este concurso.

Los premios serán satisfechos por el Servicio Nacional de Lectura, organismo dependiente de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

#### ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

El Instituto Nacional de Estadísticas, órgano dependiente de la Presidencia del Gobierno, ha publicado una obra sobre "Estadística de la enseñanza en España", en un volumen de 786 páginas. Exhaustivamente se recogen en este importante trabajo estadístico todos los datos relativos a la actividad docente desarrollada en nuestro país en todos los niveles durante el curso escolar 1955-56. El acopio de material, además de referirse a las enseñanzas elemental, primaria, media y universitaria, comprende también a la Enseñanza laboral, las de Técnica comercial, industrial, agrícola, marítima y sanitaria y asimismo las de Escuelas especiales, post-universitaria, enseñanza religiosa, militar y artística, etc.

#### CURSO SOBRE "DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR"

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica, de la Dirección General de Enseñanza Primaria, organiza en Madrid un Curso sobre "Cuestiones generales de didáctica y organización escolar", del 3 de febrero al 21 de marzo de 1959, con arreglo al siguiente programa:

"Fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Enseñanza".—Profesor, Antonio Millán Puelles.

"Relación didáctica y relaciones humanas".—Profesor, Mariano Yela Granizo.

"Comunidad escolar, educación y Enseñanza".—Profesor, Adolfo Maíllo.

"Comunicación y Enseñanza".—Profesor, Emilio Redondo.

"El método: ojeada, historia y enfoque actual".—Profesor, Emilio Hernández.

"Aprendizaje y motivación".—Profesor, José Luis Pinillos.

"El método activo en la Enseñanza".—Profesor, Anselmo Romero Marín.

"Personalidad y Enseñanza".—Profesora, Consuelo Sánchez Buchón.

"La organización del espacio escolar".—Profesor, Mariano García Benito.

"Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar".—Profesor, Adolfo Maíllo.

"Organización del trabajo escolar: el programa".—Profesor, José Fernández Huerta.

"La unidad didáctica: modalidades y condiciones".—Profesor, Esteban Villarejo.

"Periodización del trabajo escolar: almanaque y horario".—Profesor, Juan García Yagüe.

"Los medios audiovisuales en la Enseñanza".—Profesor, Juan Navarro Higuera.

"Higiene mental y trabajo escolar".—Profesor, Juan José López Ibor.

"El libro escolar: tipos, condiciones, utilización".—Profesora, María Josefa Alvarez.

"El trabajo del alumno en casa".—Profesor, Francisco Secadas.

"Objetivos, organización y métodos de la educación de adultos".—Profesora, María Raquel Payá.

"Coordinación didáctica entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias".—Profesor, Arsenio Pacios.

"Comprobación del Trabajo escolar".—Profesor, José Hernández Huerta.

Podrán asistir al Curso todos los profesionales de la Enseñanza y los que aspiren a serlo en su día.

Sólo se permitirá el acceso al local (C. S. I. C., calle de Luque de Medinaceli, 4) a quienes se hayan matriculado en el Curso y abonado los derechos correspondientes, a cuyo fin se les proveerá de una tarjeta que acredite dicho extremo.

Se pagarán noventa pesetas por derechos de matrícula. Los estudiantes de Magisterio, los maestros que no hayan ingresado en el escalafón, los excedentes y los que cursen estudios en la Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía), pagarán solamente cincuenta pesetas, si acreditan tal condición mediante un documento sencillo y suficiente.

Los alumnos matriculados tienen derecho a recibir antes de cada lección el resumen de la misma redactado por el profesor correspondiente, al objeto de facilitar su intervención en el coloquio.

Las lecciones comenzarán a las siete y media en punto de la tarde, los martes, jueves y sábados.

Al final del Curso se expedirá a los alumnos un Certificado de Asistencia, válido a ulteriores efectos.

#### EL SEGUNDO GRADO DEL CATECISMO NACIONAL

La necesidad de un solo texto para la enseñanza de las verdades que los cristianos deben saber y practicar, ha sido un problema en todo el orbe católico. Mientras no se llega a un texto universal, se van implantando textos únicos nacionales, redactados por la misma Jerarquía Eclesiástica o bajo su vigilancia y aprobación.

Y así al lado de España, que aprobó su texto único nacional en 1957, encontramos el de muchas naciones como Francia, Portugal, Bélgica, Canadá y Alemania. En todas partes se percibe el mismo anhelo de satisfacer la enseñanza catequística con todas las ventajas que la implantación de un texto único implica en el orden pedagógico.

Del texto único español se ha encargado la comisión episcopal de Enseñanza, que determinó introducirlo gradualmente. Así en 1957, se publicó el Primer Grado que fué adoptado por todas las diócesis. Ahora para este curso se acaba de editar el Segundo Grado; y está en preparación el Tercer Grado, que verá la luz en 1959.

Conserva el texto del Segundo Grado la estructura dada al Primero, es decir, las tres partes o divisiones clásicas de los Catecismos españoles. Se divide en lecciones que se apoyan sobre unidades temáticas y que facilitarán su enseñanza; se emplea la tradicional y casi universal forma interrogativa, constanding de trescientas cuatro preguntas y respuestas.

La edición ha sido cuidadosamente realizada por la Biblioteca de Autores Cristianos, de La Editorial Católica. Aparece en un formato de 16 x 11, mayor que el Primer Grado, y en setenta y dos páginas. Una portada a todo color, en que se representa la predicación de Jesucristo, que se continúa en la Iglesia. Hasta cuarenta y seis dibujos y viñetas ilustran las lecciones.

## 2. EXTRANJERO

#### VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS EN LA UNESCO

(Continuación.)

La REVISTA DE EDUCACIÓN informará sistemáticamente de las vacantes que se produzcan en los nuestros de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad.

18. *Jefe de la División de Producción.* Centro de Enseñanza Fundamental de los Estados Arabes. Sirs-el-Layyan. República Árabe Unida (Egipto). A las órdenes inmediatas del Director del Centro, aunque con amplia ini-

ciativa, el especialista tendrá como cometido: a) La organización y dirección del trabajo de producción de nuevos materiales de enseñanza en lengua árabe para uso en la campaña contra el analfabetismo o de adultos de escasa instrucción. Esto puede requerir el uso de películas mudas o habladas, diapositivas, grabaciones, transcripciones, carteles, periódicos murales, dibujos cómicos, cartillas y la ilustración de este material con grabados explicativos y significativos, libros de lectura, folletos, periódicos y otros medios normales o experimentales, dramas cortos, pantomimas, marionetas y programas de radio o televisión. b) Compaginar el trabajo de producción con el de la Sección de formación, de forma que los

estudiantes obtengan experiencia en la producción de materiales simple y baratos adecuados a las necesidades de los grupos campesinos con los que están trabajando. c) Compaginar asimismo el trabajo de producción con el de la Sección de Estudios Experimentales, de forma que los materiales de enseñanza producidos estén adaptados a las necesidades de la colectividad. Conseguir materiales de enseñanza diversos usando la profusa variedad de técnicas susceptibles de despertar el interés de los campesinos, contribuir a la solución de los problemas de la vida, presentando nuevas e importantes ideas de forma comprensible que recaban la atención y produzcan modificaciones en la conducta individual y colectiva hacia el objetivo previsto. d) Trabajar con la División de Estudios Experimentales asegurando que los nuevos materiales producidos por la Sección de Producción hayan sido ensayados en un número representativo de futuros consumidores antes de ser puestos en circulación. e) Asegurar con la Sección de Biblioteca y Clearing House del Centro que los materiales prototipo producidos por el mismo sean distribuidos entre los Gobiernos, proyectos apropiados y colaboradores dentro de la región.—*Requisitos*: a) Experiencia en la organización de producción de materiales de enseñanza preferentemente básica. b) Habilidad técnica en la producción de materiales audio-visuales, películas, carteles, etcétera, o en la de materiales destinados a la lucha contra el analfabetismo. c) Conocimiento técnico, habilidad artística y experiencia en la descripción gráfica de ideas o prácticas y habilidad técnica fotográfica. d) Conocimiento al día de los diferentes procedimientos de impresión y reproducción. e) Es también recomendable su formación en psicología de la enseñanza o social.—*Idiomas*: inglés o francés, siendo recomendable el conocimiento del árabe. Serán preferidos los candidatos que tengan un conocimiento directo de los países.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

19. *Asesor de Enseñanza Técnica y formación profesional*. Buenos Aires (Argentina). a) formular todas las recomendaciones que estime necesarias para adaptar la enseñanza técnica y la formación profesional a las nuevas estructuras y para desarrollarlas en todos sus aspectos, a fin de satisfacer las necesidades del país; b) visitar las escuelas de enseñanza técnica y formación profesional del país y recomendar las medidas adecuadas para la mejora de sus planes de estudios, métodos de trabajos prácticos y formación de maestro; c) cooperar con el experto de la Oficina Internacional del Trabajo que asesora al Ministerio de Trabajo sobre formación profesional industrial (especialmente su aplicación a las aptitudes de los obreros), inclusive en la formación de instructores especializados.—*Requisitos*: a) un per-

fecto conocimiento teórico y práctico de todas las ramas de la enseñanza técnica y de la formación profesional, especialmente en la segunda enseñanza; b) gran preparación en esta esfera; c) experiencia práctica en un centro de enseñanza (enseñanza, administración y dirección); d) sentido de organización y espíritu de equipo.—*Idiomas*: español imprescindible.—*Duración*: seis meses (puede ser renovado).—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

20. *Asesor de Inglés*. Ceilán. Cuidar del funcionamiento de los métodos de la enseñanza inglesa como segunda lengua. Tres esferas: a) profesores de escuela normal; b) inspectores; c) maestros. Problemas especiales: a) la elaboración de un amplio plan de enseñanza del inglés como segunda lengua, que incluirá el control administrativo de la Oficina Central, la inspección y las funciones y deberes de los profesores de la escuela normal; b) el estudio y desarrollo de un plan de enseñanza en las escuelas normales y en todas las demás; c) la formación de criterios de trabajo basados en estudios de investigación sobre evaluación y selección de vocabularios, sintaxis y estudio de las relaciones estructurales entre el inglés y ceilandés como guía y procedimiento de enseñanza, así como la producción de textos de inglés destinados a las diferentes esferas; d) ampliación de técnicas de examen; e) el estudio de los varios aspectos de la enseñanza del inglés en las escuelas normales; f) la realización de un programa de investigación.—*Requisitos*: doctor o licenciado con diploma en Pedagogía. Formación especial en la enseñanza del inglés como segunda lengua; experiencia como profesor en una escuela normal. *Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

21. *Especialista en la formación de personal docente destinado a la enseñanza técnica*. Helwan. El Cairo, República Arabe Unida, (Egipto). Consejero del Director de la Escuela de Enseñanza Industrial (Centro de formación del personal docente). Colaboración en: a) la organización de la escuela; b) elaboración del programa de estudios; c) otras actividades de tipo administrativo de la Escuela.—*Requisitos*: larga experiencia en cuestión de formación del personal docente de carácter técnico adquirida, a ser posible, en un país industrializado. Ser buen organizador y administrador con práctica de trabajos industriales. Deberá hallarse en posesión de título universitario o equivalente.—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año. *Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

22. *Director de producción de libros de textos* (Manuales de enseñanza técnica). El Cairo, República Arabe Unida (Egipto). a) seleccionar los buenos libros y manuales hoy en uso en diferentes países y traducirlos al árabe con las adaptaciones necesarias; b) que la Unesco designe en coope-

ración con el Gobierno autores experimentados de libros técnicos para redactar manuscritos que serán editados, traducidos al árabe. Asesor en la organización de un Departamento de Producción de Manuales Escolares y en la producción del programa antes citado. — *Requisitos*: experiencia en la producción de manuales y libros de texto sobre materias técnicas (preferentemente metalurgia). — *Idiomas*: inglés indispensable.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

23. *Directora de Hogar Infantil*. Ghana. Servicios de directora que asegure la formación profesional de su personal y su funcionamiento de acuerdo con las modernas técnicas aptas al medio ambiente local.—*Requisitos*: a) cultura general amplia y especialmente en puericultura y pedagogía primarias; b) experiencia organizadora y de formación profesional de personal para esa clase de instituciones, hallándose, a ser posible, familiarizada con las condiciones que caracterizan los países poco desarrollados. — *Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año. — *Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

24. *Especialista bibliotecario encargado de ayudar al Ministerio de Educación en el desarrollo de los servicios de bibliotecas públicas*. Djakarta (Indonesia). a) colaborar con los especialistas indonésicos en el desarrollo de un sistema nacional de servicios de bibliotecas públicas; b) ayudar a organizar una biblioteca pública que pueda servir de modelo; c) ayudar a la formación profesional de los bibliotecarios; d) colaborar con otros especialistas bibliotecarios extranjeros enviados a Indonesia por la Unesco y otras instituciones. — *Requisitos*: título profesional; experiencia en el campo bibliotecario, especialmente en la organización y administración de los servicios de bibliotecas públicas y de la cooperación de los servicios de enseñanza. — *Idiomas*: inglés; recomendable el holandés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

25. *Especialista en Proyectos de Enseñanza*. Caracas, Venezuela. (En caso necesario deberá viajar por el interior del país.) Asesorar e informar al Ministerio y a las autoridades en esta materia en cuestiones de organización y sobre problemas de educación en general; organizar los servicios encargados de la organización de la enseñanza; encargarse de la preparación en general y coordinación de actividades para elaborar el plan; convocar reuniones periódicas de especialistas y personal de los servicios nacionales de enseñanza, con objeto de intercambiar ideas y recoger información, aunque todos estén al corriente de la marcha del proyecto, y formular directrices para realizar el trabajo; establecer y mantener los contactos que sean necesarios con personas y organizaciones competentes en esta materia tanto nacionales como

internacionales; proponer métodos de trabajo y los requisitos técnicos para la selección de personal; formar personal nativo encargado de la organización.—*Requisitos:* doctor en Filosofía o equivalente con especialización preferente en administración de enseñanza. Experiencia en la organización y administración de la enseñanza en todos sus grados. Familiarización con las ramas de un sistema de enseñanza y su relación mutua; perfecto conocimiento de los distintos sistemas educativos y de los problemas que plantea cualquiera en una región. Comprensión y conocimiento de los problemas sociales y económicos. Visión amplia y real de los problemas y habilidad para organizar y tratar a las gentes.—*Idiomas:* español. — *Duración:* un año.—*Cuantía:* 7.300 dólares anuales.

#### UN ESTUDIO FRANCÉS SOBRE JUVENTUD Y CINE

El Laboratorio Psico-Biológico del Niño, de París, por iniciativa del Centro Internacional de la Infancia, ha efectuado un estudio sobre la "Juventud y el Cine", cuyos primeros resultados se ofrecen en un artículo publicado por Bianta y René Zazzo en *Courrier*, y comentado por Rosa Ribes.

Ya anteriormente se había realizado una encuesta sobre el cine y los niños pequeños, que se englobó en el Congreso Internacional del Film Recreativo para niños. Pero esta vez el estudio no se reducía al conocimiento y análisis de los films, sino, especialmente, a la psicología diferencial del adolescente.

Dos grandes sectores de investigación comprende este trabajo: 1.º Encuesta realizada por cuestionario, cuya finalidad era situar los adolescentes en relación con el cine considerado como actividad recreativa, medio de cultura y hecho social. Se llevó a cabo en unos 15.000 niños y niñas de catorce a dieciocho años pertenecientes a medios culturales y sociales distintos.

El resultado nos habla de la frecuentación de los espectáculos cinematográficos, elección de los films, motivo de las preferencias, posición de los adolescentes frente a la censura, correlación existente entre la frecuentación del cine y la lectura, etcétera.

La segunda investigación versó sobre la utilización del cine como test, lo cual abre ampliamente el conocimiento de las reacciones del adolescente ante cualquier problema humano: la amistad, el amor, el trabajo, las relaciones sociales, todo ello vivido con una variable sensibilidad.

Para la encuesta se seleccionaron cincuenta films cuyos argumentos coincidían con los temas elegidos, que se proyectaron ante nueve grupos de adolescentes formados por muchachos y muchachas de los más variados sectores de la sociedad.

Las impresiones de los jóvenes espectadores fueron recogidas en cuestionarios escritos y por conversaciones, todo ello dirigido en forma progresiva partiendo de la apreciación de las características técnicas del film, hasta llegar al contenido y de éste a la experiencia personal del adolescente.

Los autores nos presentan a modo de ejemplo las respuestas sobre tres temas distintos obtenidos tras la proyección de tres films bien conocidos: "Mañana será tarde", "Ella no ha bailado más que en verano" y "Al punto del día".

#### LA ESCUELA PRIMARIA, PROBLEMA NUMERO UNO DE IBEROAMERICA

La escuela primaria es el problema principal de Iberoamérica, ha confesado el doctor Agustín Nieto Caballero al diario "El Espectador", de Bogotá. El señor Nieto Caballero ha asistido a diversas reuniones internacionales y todo ello ha dado motivo a "una amplísima difusión sobre estos temas de innegable trascendencia, dando lugar a que el nombre de Colombia fuera pronunciado con admiración y respeto por parte de las grandes figuras de la cultura universal".

"... a grandes rasgos podría decirse que la reunión de Panamá tuvo como objetivo central el estudio del Proyecto Principal de la Unesco para Iberoamérica y que está destinado a la generalización de la enseñanza primaria. En el seminario de Washington que vino después, se analizó a fondo la planificación de la enseñanza en todas sus etapas —primaria, secundaria, universitaria— con destino a todo el Continente. Convocada también por la Unesco, y como continuación lógica, tuvo lugar la Conferencia de Instrucción Pública para establecer un plan de trabajo y definir los problemas más urgentes que es imprescindible resolver".

En la misma entrevista el doctor Nieto Caballero siguió diciendo que en Colombia se ha llegado a un plan integral de educación que ha servido de base a las deliberaciones de Washington y muchos de sus puntos ya se han puesto en práctica: "La duplicación del presupuesto nacional de educación, la creación de quinientas becas en Bogotá y Medellín para que los bachilleres graduados puedan, mediante un año de estudios de pedagogía, dedicarse al magisterio, la creación de escuelas experimentales, el estudio de los programas son algunos de los aspectos del plan de educación que en Colombia comienza a dar resultados magníficos.

#### BECAS PARA ESTUDIOS EN NORTEAMERICA

La Casa Americana anuncia distintas clases de becas para estudios en los Estados Unidos. Entre ellas se hallan varias becas para estudiantes universitarios, de edad comprendida entre los dieciocho y los veintitrés años, que hayan cursado por lo menos un año en cualquiera de las Escuelas especiales o Facultades universitarias, con excepción de la de Medicina.

Otras becas son para licenciados de las distintas Facultades universitarias y graduados de Escuelas especiales. Los becarios podrán ampliar estudios de su especialidad en los Estados Unidos. Habrán de tener los candidatos menos de treinta y cinco años de edad.

El "American Field Service" ofrece también, a través de la Casa Americana, cierto número de becas para estudiantes de Bachillerato y bachilleres de dieciséis a diecisiete años

de edad. Los becarios asistirán durante un año a una Escuela de Segunda Enseñanza, y residirán con una familia americana.

La Casa Americana concede, asimismo, una beca para asistir al Seminario Internacional de Verano, que se celebrará en la Universidad de Harvard del 1 de julio al 31 de agosto de 1959. Los candidatos tendrán que ser licenciados en Derecho, Ciencias Políticas y Económicas o Filosofía y Letras, y tener menos de treinta y cinco años de edad.

En todos los casos se requiere un conocimiento satisfactorio de la lengua inglesa.

#### UNA INICIATIVA PEDAGOGICA FRANCESA: LAS CLASES DE NIEVE

Durante el año escolar 1950-1951, una experiencia de mediotiempo pedagógico —es decir, la mañana, disciplinas intelectuales; por la tarde, actividades físicas y deportivas— se emprendió en la escuela-piloto de Vanves, en el extrarradio parisense. El ensayo se extendió después a otros establecimientos (Asnières, Bondy, Fontenay, Nogent, etc.). Demostró que los alumnos sometidos a ese régimen lograban tan bien como los de las otras escuelas salir bien de sus exámenes; gozaban también de una expansión fisiológica y física mayor.

Instruido por dicha tentativa, el Ministerio de Educación Nacional resolvió emprender otra. Se decidió enviar a la montaña, en pleno invierno, a cierto número de franceses, estudiantes y trabajadores. Así nació, en 1953, en La Feclaz (Alto Saboya), la primera clase de nieve. Comprendía 35 niños de las clases medias del segundo año. Se aplicó un programa pedagógico inspirado en la experiencia de Vanves. Continuando, todas las mañanas, sus estudios normales, con arreglo a un programa apropiado, los escolares se dedican, por la tarde, a ejercicios al aire libre, o sea en este caso en la iniciación en el esquí.

En esto también se obtuvo un grandísimo éxito. Por ello, en el ejercicio 1953-54, el efectivo se elevó a 500 alumnos de 14 clases. En 1954-55, fueron 1.800 alumnos y 48 clases. En 1955-56, el número se elevó a 3.000 alumnos y 78 clases. En 1956-57, 4.000 alumnos, y en 1957-58, 6.000 alumnos aprovecharon este nuevo procedimiento pedagógico. Habiendo partido de la región parisense, la experiencia se extendió a Bocas del Ródano, a Oise, a Savoie.

Los exámenes, establecidos antes y después de su estancia, ponen de manifiesto una sensible mejora de la capacidad de trabajo de los alumnos. Físicamente tranquilizados por una tarde al aire libre, tienen más calma, están más equilibrados en su comportamiento. El contacto con el maestro y con el educador físico es más próximo, más eficaz, más confiado. La disciplina se puede hacer respetar más fácilmente. Los niños aprecian un horizonte inacostumbrado; saborean el esplendor, la poesía. Su carácter se afina en el crisol de una vida colectiva llevada a cabo en un clima agradable. Los tímidos se expansionan, se inician en los hechos de la existencia diaria. Todos se hacen más abiertos y más espontáneos.

Las medidas que se toman al partir y al regresar, demuestran una ga-

nancia de peso, de talla, de pecho. A este respecto se ha hecho una comunicación interesante a la Academia de Medicina: "Una fórmula nueva de acción preventiva sistemática en los niños: las clases de nieve".

En resumen, el régimen de las clases de nieve, que se va a ampliar para el ejercicio escolar 1958-1959 y que comprenderá unos 7.000 alumnos, ha satisfecho a los padres, a los niños, a los pedagogos. Unos y otros han adquirido conciencia del rendimiento superior que se obtiene así para la salud y para la progresión mentales.

Conviene añadir que el envío de jóvenes a las pendientes nevadas no se ha limitado al simple terreno escolar. En efecto, la Unión Nacional de Centros de Montaña, subvencionada por el Ministerio de Educación Nacional, ha recibido en sus chalets a los alumnos de escuelas de aprendizaje de varios grandes centros industriales de la región parisiense.

Por otra parte, jóvenes trabajadores, de dieciocho a veinticinco años, urbanos o rurales, de ambos sexos, conocidos por promover actividades de interés general en favor de sus camaradas, han sido los beneficiarios de estancias de una semana en las estaciones de la Unión Nacional de Centros de Montaña, o en albergues de juventud con un programa comparable, es decir, orientado hacia la iniciación en el esquí, las veladas educativas, las excursiones.

Finalmente, "becas de nieve" —de siete días como mínimo— han sido concedidas a estudiantes meritorios, animadores de asociaciones deportivas, por mediación del Centro Nacional de Obras Universitarias. Desde 1956, más de un millar de estudiantes han gozado de estas becas.

#### CURSOS DE EDUCACION EN SAO PAULO (BRASIL)

Las entrevistas celebradas por el señor Joel Martins, coordinador del curso celebrado en el Centro Regional de Investigaciones Educativas de São Paulo, en el Brasil, con la colaboración de la Universidad y de las autoridades, han permitido establecer un balance de los resultados alcanzados en trabajos que duraron desde el 17 de marzo al 15 de diciembre de 1958 y en los que han intervenido diez especialistas de los distintos países de Sudamérica y veinte inspectores o profesores de las escuelas normales del Brasil.

Los cursos monográficos y seminarios de que se ha compuesto esta actividad han obligado a los treinta participantes a una labor intensiva de búsqueda de todos los datos relacionados con la situación de los distintos países latinoamericanos y a una evaluación de la labor presente de los distintos Ministerios, desde un punto de vista puramente pedagógico. Cinco profesores tuvieron a su cargo la selección y preparación de las materias distribuidas en los capítulos de preparación de maestros, administración e inspección escolares, investigación y estadística, currículum y didáctica. Ello permitió una atención inmediata de las con-

sultas formuladas por los 30 becarios. La contribución de las autoridades brasileñas quedó cifrada en materiales, sueldos de algunos de los profesores, costo de las becas y otras atenciones en unos ocho millones de cruzeiros.

No ocultó el doctor Joel Martins las dificultades que ha sido necesario vencer para que el curso de São Paulo funcionara a satisfacción de todos. Hubo de contarse con la preparación diferente de cada uno de los participantes, con la necesidad de traducir al portugués y al español numerosos documentos y extractos bibliográficos y con la necesidad de ir creando una bibliografía y documentación especialmente adaptada a la naturaleza del curso. Los propios becarios solicitaron de sus países respectivos, por medios particulares, el envío de datos y materiales, quedando bien impresa en la mente de todos la responsabilidad del educador y especialmente de los elementos dirigentes de la educación.

Insistió el informante sobre la necesidad de que la Unesco y los Estados Miembros que participan en estas actividades procuren una selección rigurosa de los becarios, ya que solamente si ostentan la condición de inspectores de la enseñanza, profesores de las escuelas normales u otras dignidades semejantes podrán poner en práctica las experiencias adquiridas en estos cursos de rango universitario.

#### ULTIMO NUMERO (ENERO 1959) DE "EL CORREO" DE LA UNESCO

Los fenómenos geológicos ocurridos en la región de las Azores y que dieron lugar al nacimiento de un nuevo volcán, sirven de base a una descripción muy detenida de lo que tales perturbaciones representan para la vida humana en general. De la idea impresionante de las erupciones y en virtud de los conocimientos científicos, se ha pasado a una concepción más en armonía con la realidad del caso y hasta se han abierto perspectivas de una explotación del calor, gases y materiales que integran el fenómeno. Los ingenieros italianos aprovechan los sofioni y penetran hasta 700 metros en la profundidad de la tierra para extraer el vapor recalentado y asegurar la marcha de centrales térmicas que producen unos 300.000 kilovatios.

Los maestros y, sobre todo, el profesorado y alumnos de las clases secundarias encontrarán en las ilustraciones de "El Correo" materiales de primera calidad para la prosecución de sus estudios, y en un artículo de John Westbury sobre las grandes aves desaparecidas, noticias apasionantes sobre este tipo de investigaciones. La sección de teatro y cine hace referencia al Mes de la Unesco en París y a la producción de la película "Le Bourgeois Gentilhomme", que refleja con fidelidad asombrosa los detalles y peculiaridades de una obra inmortal. El Proyecto Principal de la Unesco sobre Apresiasi recíproca de los valores culturales del Oriente y del Occidente recibió un gran impulso con mo-

tivo de la Conferencia General de la Unesco, ya que durante un mes abundaron las manifestaciones artísticas relacionadas con el asunto: exposición en el Museo Cernuschi, sobre encuentros o influencias en el curso de cincuenta siglos de arte, y la celebrada en el Museo Guimet bajo el título "El Arte del país de Gandhara y del Asia Central".

"El Correo" anuncia en su editorial la aparición en lengua árabe de la próxima edición de "El Correo" y de la versión en alemán destinada a las poblaciones de Alemania, Austria y Suiza germánica. "El Correo" se abre así camino en un mayor número de países, encontrando cada vez más un público más numeroso que obtiene beneficio de una revista publicada con el principal propósito de favorecer la comprensión internacional.

#### TV EDUCATIVA EN NUEVA YORK

La televisión educativa se viene experimentando desde hace tiempo en Estados Unidos, pero recientemente el Departamento de Educación del Estado de Nueva York ha alquilado un espacio de veintiocho horas con veinte minutos a la semana, por una suma de 350.000 dólares anuales, a la emisora WPIX (canal 11). Estas clases cubren un horario de lunes a viernes que va desde 9,50 de la mañana a las 3,30 de la tarde; clases que pueden ser captadas desde el domicilio particular o desde los Colegios que tengan receptor y que se encuentren en un radio de cien millas de la emisora, situada en el Empire State Building; dentro de este área vive el 60 por 100 de la población escolar del Estado.

Las autoridades educativas del Estado de Nueva York, al organizar la televisión educativa, no han pretendido sustituir con ella a la escuela, sino completarla. Para dar las clases televisadas han sido seleccionados trece profesores de diferentes escuelas, que han sido convenientemente entrenados. Las materias explicadas son varias y graduadas, de forma que se adapten a los niños de las escuelas primarias y a los de la "High School": castellano, francés e inglés, matemáticas, ciencias, arte, música, física y educación ciudadana.

El castellano se da todos los días de lunes a viernes, mientras que el inglés solamente se da los lunes, jueves y viernes. Esto indica que en los Estados Unidos va adquiriendo el idioma castellano gran auge, hablado por la casi totalidad de las naciones vecinas y por unas 800.000 personas en el propio Nueva York.

Ha comenzado también a funcionar, a escala nacional, la televisión educativa para los universitarios. Desde octubre del corriente año, y como iniciación, se está emitiendo un curso universitario de física desde Nueva York, que es retransmitido a todo el país. Trescientos centros docentes han incluido este programa en su curso académico, y se cuenta con que lo harán así otros trescientos en el año próximo.

# 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

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.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

## EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA  
REVISTA DE EDUCACION

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 atrayentes 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.

### PAGINAS DE LA REVISTA DE EDUCACION

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS:

25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*
26. James Passarelli: *El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos.*
28. Juan Tusquets: *La nueva metodología catequística francesa para el parvulario.*
29. Luis Alonso Schöckel, S. J.: *La enseñanza de la Sagrada Escritura.*
30. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las Lenguas clásicas.*
31. *Panorama económico de la Protección Escolar.*
32. Pedro Puig Adam: *Matemática, historia, enseñanza y vida.*
33. Adolfo Maíllo: *Educación social y servicio social.*
34. Antonio Lago Carballo: *El universitario y su horizonte profesional.*
35. José Antonio Pérez-Rioja: *Bibliografía pedagógica española.*

PRECIO DEL EJEMPLAR:  
8 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.*