

Revista de EDUCACION

55

TEMAS PROPUESTOS.—IGNACIO PÉREZ LANZA: La coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias (33) ★ ADOLFO ÁLVAREZ CASADO: La Enseñanza del Inglés (34-7) ★ *ESTUDIOS.*—EUGENIO FRUTOS: Aplicaciones de la caracteriología a la Educación (37-43) ★ JAMES PASSARELLI: El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos (44-6) ★ *CRONICA.*—ISIDORO SALAS PALENZUELA: La enseñanza de las Matemáticas en la Conferencia de Ginebra (46-51) ★ JOSÉ MARÍA LOZANO: Las enseñanzas artísticas en España (51-3) ★ *INFORMACION EXTRANJERA.*—MARÍA JOSEFA ALCARAZ: La reforma de la enseñanza en Francia (54-7) ★ *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (57-8) ★ *RESEÑA DE LIBROS* (59-60) ★ *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (60-4).

AÑO VI ★ VOL. XIX ★ 2.ª QUINCENA ENERO ★ NUM. 55
MADRID, 1957

6
9



CANJE
BIBLIOTECA



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 ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ Pedro Puig Adam ★ Manuel M.^a Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) ★ Francisco Secadas ★ Manuel Ubeda, O. P. ★ Mariano Yela Granizo.

★ ★

Los artículos originales 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.

★ ★

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES				
<i>Pesetas</i>	<i>Pesetas</i>	<i>Pesetas</i>			
España	12	POR 18 NÚMEROS:	POR 9 NÚMEROS:		
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

★ ★

REDACCIÓN: Alcalá, 36, 1.º dcha. T. 319386

ADMINISTRACIÓN: Los Madrazo, 17. T. 219608

M A D R I D

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

Los Madrazo, 17.

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 56 (1.ª QUINCENA DE FEBRERO)

entre otros originales: GUSTAVO BUENO: Pedagogía masculina y pedagogía femenina ★ RAFAEL GAMBRA: Gamberrismo y Analfabetismo ★ LUIS ARTIGAS: Sobre la extensión de la Enseñanza Media ★ ENRIQUE WARLETA: Las unidades escolares del Perú ★ BENITO ALBERO: La formación profesional de los campe-

sinos italianos, etc., y las habituales secciones de TEMAS PROPUESTOS ★ CRONICA ★ LA ACTUALIDAD EN LAS REVISTAS ★ RESEÑA DE LIBROS ★ ACTUALIDAD EDUCATIVA española y extranjera.

temas propuestos

La coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Medias *

Considerando de trascendencia suma y de importancia capital la cuestión propuesta en el número 50 de la REVISTA DE EDUCACIÓN sobre el entronque o coordinación entre las Enseñanzas Primarias y Medias, me permito enviar unas cuantas opiniones o consideraciones objetivas y meditadas por si pudieran servir para dar algo de luz a la solución de tan candente problema.

Tal como está hoy la legislación en lo que respecta a ambas enseñanzas, existe un cambio tan brusco entre ellas, que en los alumnos necesariamente se produce un colapso de adaptación con quebrantos de orden psicológico y educacional. El niño, al pasar a los diez años a la enseñanza media, ve interrumpida—en los casos en que el niño sea bastante brillante y posea la escolaridad necesaria—su facilidad de aprender, su interés y su clara comprensión con un fárrago de textos y programas que es incapaz de asimilar. Este mal se agrava notablemente si el alumno que ingresó en la Enseñanza Media carece de escolaridad y, por tanto, de los conocimientos instrumentales que le permitan, ya no saber estudiar, ni siquiera saber casi leer los textos nuevos que se le ponen delante.

Sentados estos inconvenientes como ciertos e irremediables, y que podemos afirmar con la experiencia que nos dan más de un cuarto de siglo dedicado a la enseñanza primaria y a la preparación de alumnos de enseñanza media, procede estudiar las causas y dar la solución, ya que esto creo sea la finalidad que persigue la REVISTA DE EDUCACIÓN con las más altas miras y los mejores deseos de orientación y solución constructiva y siempre muy ajeno a herir susceptibilidades ni ocasionar polémicas bizantinas.

Considero que una de las causas de los males señalados está en la edad de ingreso en las Enseñanzas Medias. Los diez años que determina la ley son prematuros. A esa edad los niños no pueden poseer la madurez y formación necesarias para afrontar la enseñanza media. En Hispanoamérica y la mayor parte de las naciones que van a la cabeza de la cultura, el ingreso en la enseñanza media es a edades superiores. Los chicos deben pasar lo que llaman el octavo grado para ingresar en estudios de bachillerato, lo que hace que aun asistiendo a las escuelas maternas desde los cuatro años, el chico tendrá por lo menos doce años al pasar a la enseñanza media. De esta forma la madurez intelectual que se origina de los diez a

* Este tema fué planteado por la Redacción de la REVISTA en el núm. 50, correspondiente a la primera quincena del mes de noviembre del pasado año. Véase también sobre él la carta abierta de don GERARDO LÓPEZ-MALO en el núm. 52, págs. 33-4.

los doce años cae plenamente dentro del campo de la enseñanza primaria y el niño posee las cualidades específicas para poder saltar el gran bache de la enseñanza media, y los señores profesores de Institutos y Colegios encontrarán un material humano mucho más apto y preparado no ya intelectualmente, sino psicológicamente, para llevar a cabo programas específicos y selectivos.

Por otra parte, debe exigirse la escolaridad obligatoria al niño que vaya a cursar estudios medios: no basta sólo que la legislación modifique la edad de ingreso; se precisa un control concienzudo y riguroso de esta escolaridad por medio del Libro de Escolaridad correspondiente, que determina de una manera efectiva que el chico cursó esos años en la Escuela Primaria de cualquier clase que ésta sea, y, además, no sería mucho también exigir que el niño, para ingresar en la Enseñanza Media, posea una nota media de calificación escolar, que yo no voy ahora a decir porque lo considero de competencia de las autoridades de educación. De esta forma, la coordinación resultará eficiente, y no sería preciso que los señores profesores de Enseñanza Media descendiesen a estadios de la cultura que creo son de la competencia de los maestros de Primaria.

En cuanto a la reducción de profesores de Enseñanza Media en los primeros cursos—a las dos ramas esenciales de Ciencias y Letras—, no lo considero acertado. Tiene esto en su haber en que los chicos se encariñan más con estos únicos profesores al aumentar las horas de convivencia y adaptarse a sus formas, planes y métodos, y no olvido la eficacia de la parte afectiva y de simpatía en la enseñanza, que despierta el interés, la más importante de las palancas que regulan la metodología; pero considero tiene dos inconvenientes importantes: uno es que, dada la amplitud que hoy adquiere cualquier materia o disciplina del programa y la tendencia a la especialización, es muy difícil que sólo dos profesores abarquen todas las asignaturas con la solvencia cultural que se precisa en el segundo estadio de la cultura. Cada profesor tiene más que suficiente con su asignatura y a ella ha de dedicar todos los esfuerzos para dominarla ampliamente. El segundo inconveniente es que puede suceder—porque somos humanos y hombres—que uno de esos dos profesores no reúna todas las condiciones apetecidas de afectividad, magisterio, método, etc., y entonces los alumnos se verían condenados a sufrir los primeros cursos de un profesor que no les llena plenamente y que acaso les cayó antipático, aunque sea sin motivo, y esos cursos quedan moralmente perdidos, y las clases pudieran ser un obstáculo insalvable.

La solución, pues, de tan importante problema está solamente, según mi humilde opinión, en aumentar la escolaridad primaria lo suficiente para que la coordinación sea un hecho y se eviten las inhibiciones y la gran conmoción que está sucediendo entre las dos ramas de la enseñanza, que han de ser la sólida base sobre la que se asienta la cultura media de la nación.

IGNACIO PÉREZ LANZA

Director del Período de Conjunto de la Universidad Laboral "José Antonio Girón"

Gijón, enero de 1957.

La enseñanza del Inglés *

El método a seguir para la enseñanza de un idioma dependerá principalmente del fin que se quiera conseguir. Si aceptamos que la enseñanza ha de abarcar los cuatro aspectos fundamentales en el aprendizaje de una lengua viva—de comprensión oral, hablar, comprensión escrita y escribir—nos encontramos con normas generales, aceptadas casi unánimemente, cuyas características principales son:

a) Entrenamiento del oído para comprender y de los órganos vocales para hablar, cuidando desde los primeros momentos no sólo de la pronunciación, sino del ritmo, acentuación y entonación.

b) Adquisición del vocabulario y expresiones más usadas por el alumno en su vida cotidiana. Esta adquisición se hará por asociación directa, evitando en lo posible la traducción.

c) Enseñanza de la gramática por inducción y en relación con el trabajo oral.

d) Eliminación del idioma del alumno cuanto sea posible.

Examinaremos ahora estas normas en que podemos apoyar nuestra labor investigadora en busca de un método lo más perfecto posible de la enseñanza.

a) ENTRENAMIENTO DEL OÍDO Y ÓRGANOS VOCALES

Al acercarnos a un nuevo idioma nos espera, generalmente, un nuevo mundo de sonidos que hemos de distinguir y reproducir. Tratándose del idioma inglés, el número de nuevos sonidos con que nos encontramos es grande, y algunos de ellos tienen una articulación que difiere grandemente de la de los sonidos españoles más parecidos. Nuestros órganos se negarán insistentemente a adoptar posiciones nuevas, y esta resistencia natural es la que habrá que vencer siendo la fonética la que de un modo científico puede ayudarnos. Lo que corrientemente suele hacer el profesor de idiomas es tratar de enseñar a pronunciar por imitación, pero esto no basta: solamente imitando, difícilmente se llega a enseñar con la debida exactitud y rapidez una buena pronunciación. Esta limitación en la enseñanza de la pronunciación es debida al desconocimiento de cómo se producen los sonidos, y, por tanto, a la imposibilidad de prestar ayuda eficaz para emitirlos o corregirlos. Conociendo la fonética de ambos idiomas es como mejor se podrá prestar esta ayuda. Consideramos indispensable este conocimiento para poder enseñar con verdadera eficacia un idioma hablado, es decir, pongamos la fonética al servicio de la enseñanza del idioma hablado.

* Don ADOLFO ALVAREZ CASADO, secretario de la Asociación de Profesores de Inglés, ha abordado este mismo tema en el número 38 de nuestra REVISTA, correspondiente al mes de diciembre de 1955. El presente trabajo insiste, principalmente, en el punto de la selección del vocabulario, ya tratado en esta misma sección de "Temas Propuestos". Véanse, por lo que respecta a idiomas modernos, los números 42, 43, 44, 47 y 48.

El ritmo, la acentuación y la entonación, elementos importantes del idioma hablado, están íntimamente relacionados entre sí, y quisiéramos llevar al convencimiento tanto de profesores como de alumnos la importancia de estos elementos del idioma dándoles desde el primer momento todo su valor.

b) ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y EXPRESIONES

Uno de los problemas por resolver en la enseñanza del idioma inglés es la selección y el orden de las palabras y expresiones que hemos de enseñar.

Parece lógico que el alumno aprenda primero las palabras que más emplee en su conversación diaria, empezando por las más usadas en la clase. Trataremos de encontrar para las primeras palabras nombres de objetos que corrientemente estén en la habitación para emplearlas a su vez en frases frecuentes y sencillas.

Esta frecuencia y sencillez de las primeras frases determinará las primeras palabras estructurales que introduzcamos. Continuaremos por las palabras que el alumno tenga que usar más frecuentemente en su conversación, teniendo en cuenta, como ya hemos indicado, las dificultades y frecuencias de las nuevas frases.

Algunas palabras, que, por escribirse igual en ambos idiomas, resultan fáciles de aprender, pueden algunas veces introducirse antes que su frecuencia nos lo indique.

Evitaremos el empleo de sinónimos, sobre todo en las primeras fases de la enseñanza.

En los comienzos emplearemos siempre un vocabulario activo. Nunca un vocabulario pasivo para principiantes.

Vocabularios complementarios que se adapten a los requerimientos del alumno deben introducirse, sobre todo en etapas algo avanzadas.

Estos vocabularios permitirán al alumno conocer las palabras técnicas que, por sus estudios o profesión, puedan necesitar, así como las empleadas en sus distracciones favoritas, deportes, etc.

Vemos, pues, que la selección de vocabularios viene determinada en su mayor parte por medio del alumno.

También la gramática vemos influye en cierto modo en la elección del vocabulario, al tener en cuenta la simplicidad de los giros. En la selección de palabras estructurales es donde más se dejará sentir esta influencia.

Diremos algunas palabras sobre las listas de frecuencia, en las cuales se ha trabajado en estos últimos años, haciendo una labor verdaderamente digna que me complazco en señalar. En el año 1934 se celebró una conferencia bajo los auspicios del Carnegie Corporation, y su labor fué publicada bajo el título de *An Interim Report on Vocabulary Selection*, en la que aparece una lista general de 2.000 palabras inglesas recopiladas por un Subcomité compuesto por los doctores Faucett, Palmer y West. Este informe ha servido de valiosa ayuda al profesor de inglés del mundo entero, y al agotarse la edición, ha sido revisada y ampliada, siendo el resultado la publicación de *A General Service List of English Words*, publicado por la casa Longmans. En este trabajo se han vuelto a ordenar los

significados y usos de las palabras seleccionadas, a la vista del recuento semántico de frecuencia de *Lorge-Thorndike* y se han añadido a cada palabra los valores comparativos de frecuencia de los distintos significados para indicar su importancia relativa.

Como el mismo doctor West dice, no sólo la frecuencia es lo que hay que tener en cuenta para hacer una selección en la enseñanza del inglés. Hay otros factores a considerar, como la mayor o menor dificultad en el aprendizaje.

Hay palabras no muy frecuentes que pueden ser seleccionadas por cubrir ellas solas un campo de ideas consideradas como necesarias, o, por el contrario, existen otras palabras o expresiones que, aunque frecuentes, deben ser introducidas después de otras menos frecuentes, ya que su claridad aconseja introducir las antes.

Las objeciones más generalmente hechas a las listas de frecuencia son que:

1) Se fundan en un material escrito, reflejando la frecuencia en la escritura, pero no la frecuencia en las palabras que necesitamos para expresarnos al hablar.

2) La mayor parte de este material es propio para adultos y no para jóvenes. La objeción de que no distingúan entre palabras de varios significados está obviada por el trabajo realizado por el doctor West, citado anteriormente.

La frecuencia de muchas palabras dependerá del medio ambiente, variando considerablemente de unos alumnos a otros. Es fácil darse cuenta, con sólo cambiar de una región a otra, de las diferencias en el vocabulario corriente determinadas por las costumbres, clima, medios de vida, cultura, etc. En una región minera, por ejemplo, el vocabulario hablado será muy diferente del de una típicamente agrícola, industrial o pesquera.

En general los primeros cientos de palabras más frecuentes son casi los mismos en todos los medios, pero después de 1.500 (1) palabras, las listas de frecuencia tienen menos valor, pues ya es el medio el que más influye.

Conociendo palabras aisladas solamente, es decir, vocabulario, nunca podremos hablar un idioma. Combinaciones de palabras es lo que hemos de aprender si queremos hablar con corrección y fluidez. El estudio de estas "combinaciones" será, pues, fundamental en el aprendizaje de un idioma. No olvidemos que la unidad lingüística de nuestro idioma es la frase.

Vemos, pues, que una vez seleccionadas las palabras tendremos que pensar en las frases. ¿Qué grupos de palabras consideraremos como unidades de la enseñanza? ¿Qué ha de guiarnos para hacer una ordenación eficaz? ¿Tendremos en cuenta las listas de frecuencia de palabras?

Hemos observado una gran analogía entre la frecuencia en el uso de las palabras y la de las expresiones o frases que con ella se pueden formar. Es decir, que con las 100 palabras primeras en la lista de frecuencia podríamos formar las 100 primeras frases de una lista de frecuencia de frases.

Ahora bien: la sencillez será también tenida en cuenta, pues parece lógico que empecemos por lo más sencillo, y como según el método a seguir hemos

de adaptarnos en todo lo posible, sobre todo en los comienzos, a la forma activa, las frases empleadas deberán expresar acciones fácilmente realizables en la clase, primero con objetos que usemos en ella corrientemente, o que podamos disponer con facilidad y acciones de sencilla ejecución.

Vemos la relación que existe entre las palabras y las frases, para cuya selección hemos seguido, como era natural, las mismas normas.

SUGERENCIAS PARA UNA LISTA DE FRECUENCIA DE PALABRAS Y FRASES USADAS EN LA CONVERSACIÓN DIARIA

Siendo nuestra principal finalidad la enseñanza del idioma hablado, creemos que un recuento de las palabras usadas en las conversaciones diarias sería de interés para preparar una lista de frecuencia basada en material oral, ya que las que hoy existen, como sabemos, se fundan en material escrito.

Para recoger este material podría grabarse un número suficiente de conversaciones espontáneas y con ellas hacer el recuento no sólo de palabras, sino de frases, modismos, etc... Estas grabaciones podrían hacerse de conversaciones entre muchachos y muchachas en diferentes lugares y ambientes, en Colegios, Institutos y Universidades, durante las clases, en los recreos y en conversaciones sobre varios temas con amigos y adultos.

Este interesante material, después de haber sido tratado por los especialistas, podría ayudarnos no sólo en la selección de vocabulario y frases, sino también para hacer estudios sobre la pronunciación, acentuación, entonación, y ritmo. También podría ser valioso para el FILÓLOGO, PSICÓLOGO, SOCIÓLOGO, etc...

Creemos que aunque sean grandes las dificultades con que se tropiece para realizar esta labor no han de ser insuperables y que el vasto campo de estudio que se nos abre, al poder disponer de este material, compensará el esfuerzo que se realice.

Enseñanza oral.—Si el primer paso en la enseñanza ha de ser entender lo hablado, tendremos que enseñar a los alumnos a escuchar para que reconozcan los sonidos, asociándolos con las ideas que representan.

Esta asociación de sonidos e ideas se produce al entender y al hablar de una manera espontánea. Para conseguir esta fusión de ideas y sonidos procuraremos que el alumno oiga los sonidos al mismo tiempo que sienta y vea la acción lo más claramente posible.

Su percepción simultánea ayudará a esta fusión. Cuanto más viva sea la impresión de la idea, mejor se fundirá con su representación oral. De ahí que empecemos la enseñanza de un idioma con objetos que puedan ver y tocar y acciones que ejecuten y vean ejecutar.

El buen maestro mantiene a su clase en actividad constante, la primera etapa por medio de la enseñanza con objetos y acciones. A medida que se avanza, la enseñanza activa ofrecerá más dificultades, al tener que introducir ideas abstractas.

Según lo expuesto, el paso de la representación sonora a la idea debe ser directo: toda interposición entre ambas entorpecerá el proceso natural de comprender y hablar. Este paso en la enseñanza no siempre puede hacerse tan directo como sería de desear, y ésta es una de las dificultades a resolver: cómo llevar al

(1) Esta cifra se refiere al inglés como idioma extranjero.

alumno de la manera más directa de la representación oral a la idea.

c) ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La palabra "gramática" tiene un sentido bastante vago y existen muy opuestas opiniones respecto a su interpretación, pero lo que a nosotros interesa es la ayuda que pueda prestarnos en la enseñanza de los idiomas.

Se oye con bastante frecuencia hablar de la inutilidad de la gramática no sólo para ayudar al alumno a conseguir el dominio del idioma, sino como disciplina mental.

Examinemos el proceso del aprendizaje de un idioma para ver en qué puede sernos útil la gramática.

Si intentásemos adquirir el dominio de un idioma aprendiendo de memoria palabra por palabra y frase por frase, nos impondríamos una ardua tarea. Pero si supiésemos que muchas de estas palabras y frases están relacionadas entre sí, es indudable que el conocimiento de estas relaciones podría ayudarnos en el aprendizaje. Conociendo un cierto número de palabras o frases y sus relaciones con otras nuevas, el paso a éstas se haría con facilidad.

Ahora bien: sería de gran utilidad conocer qué palabras y frases hemos de aprender primero, para, partiendo de ellas, poder formar otras nuevas. En esta selección y ordenación es donde la gramática puede sernos útil.

También nos puede ayudar la gramática mostrándonos cuáles son estas relaciones que nos permitirán pasar a lo nuevo sin cometer errores.

Es interesante hacer notar que en todo proceso de aprendizaje de un idioma hablado, llega un momento en que el alumno forma frases nuevas para él por el procedimiento de "sustitución" de una manera consciente o inconsciente. Lo que la gramática puede hacer es facilitar y acelerar esta importante facultad.

Si conocemos la palabra "mesa" y que añadiendo una *s* formamos el plural, no sería difícil aprender la nueva palabra.

De la frase "El libro es grande" pasaremos con facilidad a otras muchas con ella relacionadas, como "El lápiz es grande", "El libro no es grande", "El pañuelo es pequeño", etc.

Habiendo aprendido de memoria la frase "Yo hablé con él en el jardín ayer" y las palabras aisladas "comí", "jugué", "ella", "usted", "ellos", "colegio", "campo" y "anteayer" se podrá entender y reproducir casi automáticamente cualquiera de las *setenta y dos* frases siguientes, todas, menos una, nuevas para el alumno.

Yo hablé con él en el jardín ayer.

Yo comí con ella en el colegio anteayer.

Yo jugué con usted en el campo.

Yo jugué con ellos en el campo.

La gramática nos ayuda a buscar para el alumno la palabra "mesa", así como las frases patrones o modelos "El libro es grande", "Yo hablé con él en el jardín ayer", para que, una vez aprendidas, pueda pasar a otras nuevas.

La gramática también puede ayudar a que el alum-

no no forme palabras o frases incorrectas diciéndole qué palabras no forman el plural añadiendo una *s* o que la negación *no* va delante del verbo, o que diremos *conmigo* y no *con yo*. La gramática puede ser valiosa en la preparación de un método de enseñanza ayudándonos cómo hemos de elegir y seleccionar el material. El profesor podrá dar normas guiado por la gramática, cuando éstas sean claras y prácticas, pero siempre evitando la terminología que pueda ser extraña y poco clara para el alumno.

A veces, los programas de exámenes ejercen una gran influencia en los procedimientos de enseñanza de idiomas seguidos por el profesorado, siendo muchas veces los responsables de la forma de tratar la gramática.

No debemos olvidar que la fijación de las palabras y frases para poderlas usar de una manera inconsciente al hablar, solamente la conseguiremos por medio de repeticiones. Como se adquiere el hábito de la *s* de la tercera persona en inglés, *es poniéndola*. Lo que importa es el hábito, no la regla. Para hablar con el mínimo indispensable de fluidez es imposible pensar en la regla y en lo que se va a decir. De aquí la importancia en la rapidez para no dar tiempo al alumno a que piense más que en lo que quiere expresar, y hacerle adquirir el hábito de formar el modelo inconscientemente. El proceso gramatical en el idioma hablado es siempre inconsciente. No es conociendo mucha gramática como se consigue una buena oratoria. La fluidez y belleza del lenguaje deben poco a la gramática.

d) EL IDIOMA VERNÁCULO

¿Cuándo utilizaremos el idioma vernáculo? Siempre que pueda ayudarnos eficazmente a realizar nuestro propósito. Veamos cuándo puede ser eficaz recurrir al vernáculo.

Si consideramos de verdadero interés en las primeras lecciones decir algo a los alumnos, no hay duda de que tendremos que hacerlo en su idioma.

La aclaración de errores, mientras el alumno no entienda lo suficiente, no podrá hacerse más que en el idioma de éste. Si queremos, por ejemplo, evitar pérdida de tiempo y adquisición de malos hábitos en la pronunciación de la *d* y *t* inglesas, no tendremos más remedio que recurrir al vernáculo y decir a los alumnos: "La *d* y *t* en inglés con la lengua en el alvéolo, no en los dientes." No vemos otro procedimiento más rápido ni más claro. Creemos que el beneficio obtenido empleando el vernáculo durante estos segundos invertidos en dar esta explicación compensa con creces el perjuicio que pudiese resultar de no ajustarse fielmente al principio de que "el profesor no debe utilizar más que el idioma que está enseñando".

Hay muchos casos en que el modo más directo y exacto de hacer comprender al alumno algo es dándole la traducción en su idioma. Esto ocurre siempre que haya una correspondencia exacta entre ambas palabras o expresiones.

Y, por último, podemos recurrir a la traducción como una prueba, pero esto bastará con una vez al año:

Los inconvenientes de la traducción son:

a) Que el equivalente no siempre existe.

b) Que se asocia con la lengua materna y es todo lo contrario lo que pretendemos.

Resumiendo, podemos decir que no renunciamos al idioma vernáculo mientras pueda sernos útil, si bien su empleo ha de ser concretándose al fin que lo motivó y de manera clara y concisa.

La enseñanza de un idioma moderno difiere enormemente de la enseñanza de otras disciplinas y puede muy bien ser considerada como un arte.

estudios

Aplicaciones de la caracteriología a la educación

La educación, como una formación completa de la persona humana, que procura perfeccionarla corporal y espiritualmente, no tendrá efectividad sin estas dos condiciones: a) Partir de la naturaleza propia del sujeto que trata de "formarse", es decir, de su estructura psicofisiológica o psicotipo-caracteriológico; y b) Tener presente un modelo ideal al que se trata de aproximar cada tipo según sus posibilidades reales.

No cabe duda que los psicopedagogos han comprendido esto hace ya tiempo, pero aún nos encontramos con opiniones extremas, que no tienen en cuenta las dos condiciones señaladas, por eliminar una o por subordinarla tan completamente a la otra, que, prácticamente, no cuenta. Si se considera, al modo roussoniano, que la educación consiste sólo en el libre desenvolvimiento de la peculiar naturaleza de cada hombre, cuenta sólo la primera condición; si, por el contrario, se procede de un modo rígido y severo, ignorando las diferencias individuales y tratando de "encajar" a todos los hombres en un molde único, cuenta sólo la segunda condición. Ambos procedimientos conducen al fracaso educativo, por ser unilaterales.

Ahora bien: cuando la psicología diferencial se ha aplicado a los problemas educativos, se han tomado frecuentemente aspectos parciales de la personalidad, como su nivel mental o sus aptitudes particulares; o bien, se han considerado en primer plano los desviaciones de la normalidad de los "niños difíciles", afectados de neurosis o psicopatía. Pero la educación debe ser plenaria y abarcar el total de la personalidad del educando. En este sentido, encuentro que un conocimiento de los tipos caracteriológicos fundamentales, y de sus "familias" es indispensable para proceder educativamente sobre una base segura y suficientemente amplia. Esto no anula, naturalmente, el beneficio pedagógico que se obtenga por la exploración de aspectos parciales de la personalidad; es más, los resultados de estos análisis parciales cobrarán toda su significación si se interpretan en el conjunto que ofrece el psicotipo básico y se integran en él.

Los psicotipos fundamentales, según los resultados de los estudios de Heymans y Wiersma, modernizados por

No hay reglas para un buen orador: la oratoria de calidad es espontánea y fluye automáticamente; es la imitación, la analogía, el instinto lo que hacen que la palabra surja con facilidad, clara, armoniosa, elegante y con originalidad. Estos factores son los que hacen que la enseñanza de lenguas modernas sea objeto de un especial estudio.

ADOLFO ÁLVAREZ CASADO

René Le Senne (1), suponen que los factores que definen un tipo estriban en su *mayor o menor grado de emotividad, mayor o menor actividad y reacción funcional primaria o secundaria*. No debe confundirse la "movilidad" emotiva con la auténtica actividad. En cuanto a la *reacción funcional*, la "primaria" es rápida, y supone, fisiológicamente, una rápida compensación celular de las descargas tensionales; es poco reflexiva y variable; prácticamente, se advierte que la monotonía es insufrible para los "primarios". La *reacción secundaria* tiene caracteres opuestos, es decir, es más lenta y reflexiva y lleva a vivir según hábitos.

Las combinaciones posibles de estos factores llevan a establecer los siguientes tipos básicos:

E nA S	= Nerviosos.
EnnA S	= Sentimentales.
E A P	= Coléricos.
E A S	= Apasionados.
nE A P	= Sanguíneos.
nE A S	= Flemáticos.
nEnA P	= Amorfos.
nE nA S	= Apáticos.

Las fórmulas son fáciles de entender, y a ellas debemos atenernos al precisar la estructura de cada tipo básico, y no a los términos, que son tradicionales o convencionales, y algunos de ellos pueden inducir a error, si se toman en su sentido corriente, muchas veces impreciso.

No es posible detallar aquí las características de cada tipo, pero pueden consultarse fácilmente en el tratado mencionado, en el librito del doctor Resten *Le diagnostic du caractère*, y en otros estudios del círculo que ha trabajado bajo la dirección de Le Senne. Este distingue, dentro de los tipos fundamentales, series o familias, que se diferencian por algunos rasgos como la *amplitud o estrechez de conciencia*—en sentido psicológico y no moral—y otros. Voy a atenerme a los tipos fundamentales y sólo haré las referencias imprescindibles a las diversidades seriales.

Hay un estudio del profesor André Le Gall (2), dedicado especialmente al tema que aquí trato. Tengo en cuenta este estudio, pero añado algunas observaciones personales, que la práctica docente y la aplicación de las pruebas caracteriológicas me han mostrado como

(1) R. Le Senne: *Traité de Caractériologie*. P. U. de F., París, 1949.

(2) *Caractériologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et éducateurs*. Presses Universitaires de France, París, 1951. (Hay traducción española de Miguel Siguán. Mirale. Barcelona, 1954.)

convenientes, y especialmente adecuadas a las características del estudiante español.

Veamos, pues, los distintos tipos en relación con su educación:

1. NERVIOSOS

Hay que partir de su *emotividad*, si se quieren conseguir resultados prácticos.

Pero la emotividad de un nervioso, unida a un tipo de *función primaria*, es muy distinta de la del "sentimental", que es su pareja caracteriológica.

La *educación severa*, los castigos, la sujeción a normas fijas no sólo no consiguen nada, sino que suelen ser contraproducentes.

En efecto, el nervioso es violento, susceptible, irritable, indisciplinado. Su reacción contra una imposición severa es la *rebelión*. Como suele estar "contento de sí", los castigos le parecen injustos y no le corrigen, antes le sublevan. Pero, contra lo que pudiera esperarse de su violencia, *no son difíciles de convencer*. Este convencimiento, sin embargo, entra más por vía emotiva que por vía racional. El maestro tiene que "ganarse" al discípulo nervioso, tiene que atraer su afecto, su simpatía. Entonces, le será fácil conseguir su obediencia.

Frente a sus *arrebatos*, aconseja Le Gall "hacer el vacío", esto es, no hacerle caso, dejar que descargue sin encontrar oposición, pues en otro caso se le estimularán sus impulsos, y, por otra parte, dada su viveza e ingenio, encontrará fácilmente "salidas" y respuestas que le darán la impresión de tener siempre la razón.

Pero, bien conducido, pueden aprovecharse sus ventajas y aun sus defectos. Su *receptividad emotiva* actuará favorablemente si se le ofrecen "puntos de interés" y de iniciativa personal. Entonces, no sentirá el trabajo como impuesto—lo que le aparta de él—, sino como espontáneamente ofrecido. Su misma "conciencia favorable de sí" puede ser un punto de apoyo, porque al realizar su trabajo, sentirá como que se revela a sí mismo, y como su interés por el propio yo y por su vida interior es grande, le estimulará a continuar trabajando, a pesar de su escasa perseverancia. Esta *falta de perseverancia* y su *amor al cambio* no pueden olvidarse, presentándole estímulos nuevos y dando la impresión de que el trabajo tiene siempre algo de juego.

Los *impulsos* del nervioso son excesivos y su motricidad es, a veces, frenética. El educador debe *frenar* y *fijar* estos impulsos, con tacto, es decir, con prudencia, firmeza y benevolencia. Frente a un carácter firme, pero en apariencia flexible, el nervioso cede. Los *trabajos manuales* pueden dar fijeza a su motricidad excesiva.

En su *indecisión* y en sus *depressiones* hay que *estimularle*, pero no halagarle, pues el halago desarrolla su natural vanidad.

Frente a la dispersión que le produce su afán de cambio, conviene *crear en él hábitos*, aunque esto no es muy fácil, pues odia la monotonía.

Todas estas indicaciones suponen una constante relación del tipo *maestro-discípulo*. Esto plantea el problema, que en todos los psicotipos se reproduce, de la adecuación o inadecuación caracteriológica entre el maestro y el discípulo. Es un problema que no se puede soslayar, pero que no se puede resolver satisfactoriamente en todos los casos de inadecuación. En

la escuela primaria cabe buscar un maestro adecuado, pero en los demás grados, en que los profesores son muchos, no es siempre fácil que se dé en todos la adecuación, cualquiera que sea el centro de estudios elegido.

Por lo que respecta a los *nerviosos*, su choque es violento con los *apasionados* y *apáticos*. Los educadores de este tipo no pueden comprender la inquietud, la indisciplina y la exagerada emotividad del niño nervioso. Y el niño no alcanza a entender por qué le oprimen y le castigan por motivos que a él no le parecen fundados. Puede que expresamente el niño no sea capaz de formular su situación en la escuela, pero la siente así. La tendencia mecánica del flemático y su valoración del deber y la puntualidad, tampoco le cuadran. A pesar de la afinidad de algunos factores caracteriológicos, puede chocar con un maestro de su mismo tipo, pero el choque será pasajero, pues a los dos se les olvidará pronto. No es fácil de compaginar con el sentimental de conciencia "estrecha"; en cambio, sí con el sentimental "amplio", con el colérico y con el sanguíneo. Con el primero, por su bondad y tolerancia; con los otros dos, por la afinidad de la función primaria, sobre todo.

En la familia se puede dar también este choque. Se ha mencionado el choque violento de Baudelaire, nervioso "estrecho" e hijo de un apasionado y una nerviosa, con su padre, cuyo carácter autoritario y sistemático contrastaba violentamente con su indisciplina y su falta de sentido práctico. Y es precisamente en la familia donde la influencia sobre el tipo básico dado puede producir mayores efectos, orientándolo y desenvolviéndolo adecuadamente. Tanto por la herencia como por la convivencia, puede encontrar el niño una mayor comprensión y afinidad en la familia propia. Los casos de contraste absoluto no son la norma.

Pero ocurre que tanto en la escuela como en la familia se procede, por lo común, de un modo intuitivo o empírico. No cabe duda que un educador extraordinario consigue siempre influir y formar a sus discípulos, aunque de un modo expreso no pueda dar los fundamentos de su actividad educadora, y que, del mismo modo, hay padres que actúan del modo más acertado y conforme a los principios caracteriológicos, sin conocerlos. Pero ésta no es la regla común. Un conocimiento caracteriológico preciso de su propio tipo y del tipo que se trata de educar le es conveniente a todo padre o educador, si no quiere proceder a ciegas.

Aparte de lo dicho sobre el psicotipo nervioso en general, cabe considerar sus variedades. Pero sólo creo preciso retener algunos puntos del estudio que hace Le Gall.

Hay algunos nerviosos—los que Le Gall llama *frívolos*—que son "eternos niños", necesitados de permanente guía y control. Aunque parezcan rebelarse contra esto, en el fondo lo aceptan siempre, porque son "blandos" y se sienten necesitados de apoyo y orientación.

Otra modalidad—los *mitómanos* y los *utópicos*—viven siempre en plena fantasía, fabulando y transformando caprichosamente las experiencias reales. Conviene no atenderlos, "hacerles el vacío" y promover sugerencias críticas, a ser posible indirectamente, de modo que el fabulador encuentre las dificultades que se le ponen como brotándole de dentro.

Algunas de las "familias" de nerviosos apuntados por Le Gall no corresponden a tipos normales, sino neuróticos o psicopáticos. Así, los *histéricos*, que pueden necesitar, en casos extremos, templar su agitación con duchas de agua fría o mediante la flagelación con un lienzo mojado. Los *desarreglados*, *psicasténicos* y *agitados* necesitan más bien un tratamiento médico, de sedantes o medicamentos reguladores de las secreciones internas, según se presenten como simpaticotónicos asténicos, es decir, según predomine en ellos el simpático o el vago, respectivamente.

2. SENTIMENTALES

Estos tipos hipersensibles, cerrados, indecisos, tímidos y solitarios presentan problemas educativos que no se pueden resolver con fórmulas generales y automáticas. Son acaso los tipos que exigen educadores más intuitivos, comprensivos y benévolo.

Se ha notado que son más accesibles los de conciencia "amplia" que los de conciencia "estrecha" y más difíciles los muy secundarios. Estas observaciones son justas, pero no veo que se haya notado la diferencia que existe según estén bien o mal dotados intelectualmente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta, porque la diferencia en la práctica es notable. Como los de inteligencia clara no encuentran dificultad en el estudio, la escuela les resulta soportable, aunque el roce con sus compañeros pueda siempre herir su sobreexcitada sensibilidad. Pero si no están intelectualmente bien dotados y esto les acarrea castigos, censura pública del maestro o burlas de los compañeros, el sentimental "se cierra" totalmente: se produce lo que se llama un *bloqueo afectivo*. Su actividad, siempre débil, queda anulada; se aísla: actúa de un modo extraño; no habla ni con sus compañeros. Este "erizamiento" es una defensa, que no se vence sino con dulzura y persuasión.

El sentimental es extremadamente sensible a los castigos y censuras no porque los considere injustos—la opinión ajena no le importa mucho—, sino porque su natural *desánimo* se acentúa y su *pesimismo* se hace total. Se considera incapaz, fracasado, y cae en una completa *depresión*. En cambio, como no es vanidoso no importa que se le alabe, que se le anime, en cuanto se encuentra la menor ocasión para ello.

Ciertamente, estas dificultades educativas extremas sólo se presentan en los sentimentales "estrechos", que sean, además, muy inactivos o muy secundarios. Los menos secundarios son paranerviosos, y los más activos se acercan a los apasionados, pero con la ventaja de no ser indisciplinados como los nerviosos, ni autoritarios como los apasionados.

Como factores positivos de su carácter hay que contar su *religiosidad emotiva*, aunque, como emotiva, poco amiga de racionalizaciones y dogmas; su *alto sentido del deber y de la responsabilidad*; su *benevolencia*, en caso de conciencia "amplia", *honorabilidad y veracidad*; su capacidad de adaptarse, por *amor al hábito*, a una vida regular y ordenada.

Pero, en cambio, conviene corregir su *falta de confianza en sí mismo* y el consiguiente pesimismo, su *indecisión*, *escrupulosidad excesiva*, *manías*, *timidez*, *preocupación angustiosa*, *aislamiento*, *escasa actividad* y *tendencias doctrinales y utópicas*, en los de conciencia

"estrecha". La *altivez* no es peligrosa; es simplemente un escudo de su hipersensibilidad.

Los remedios contra estas cualidades, que más que a nadie perjudican al propio sujeto, son tan fáciles de señalar como difíciles de cumplir.

Habría que *devolverles la confianza en sí mismos*, lo cual supone que la persona que lo intenta está segura de sí y puede inyectarles esta confianza. En los tipos activos es donde esto se da más intensamente, pero el autoritarismo de los apasionados no le cuadra al sentimental, al cual no le gusta mandar, salvo en raros casos, pero tampoco ser mandado. Por otra parte, el nervioso, aun no siendo activo y estando sujeto a desánimos, por su viveza y primariedad, puede también ser capaz de levantar el ánimo decaído. Así, pues, combatir el pesimismo, levantar el ánimo, darle confianza en sí mismo—todo lo cual conviene al sentimental—no es imposible de hacer, pero no se puede hacer según receta, es preciso que los padres o el educador sean de tipo tónico y no asténico, para que le den algo que ellos tienen, pues los asténicos no pueden dar a los demás lo que a ellos mismos les falta.

Contra la *indecisión*, recomienda Le Gall el "escutismo", es decir, ingresar en una asociación de actividad organizada, que cultive la autodeterminación y que haga necesaria la actividad, apoyándose en el amor a la naturaleza, que se da en los sentimentales en el más alto grado. Pero no sólo los *boy scouts*, sino cualquier otra organización semejante—como en España el Frente de Juventudes—puede desempeñar el mismo papel. No, en cambio, una simple asociación deportiva, pues la mayor parte de los sentimentales, a causa de su indecisión y sentido del fracaso, sufren lo que se llama "crispación deportiva", que les retrae del ejercicio del deporte, inhibiendo sus naturales disposiciones con una acción reflexiva paralizadora.

La tendencia a *vivir conforme hábitos*, que puede dar origen a verdaderas manías, no es fácil de cambiar, pero puede encontrar una salida en ocupaciones adecuadas de vida sedentaria y regular. De un modo eficaz no se puede modificar esta tendencia a no cambiar nada más que en la niñez, en cuya edad ya se manifiesta. Entonces, cuando los hábitos no están excesivamente arraigados y la autoridad de los mayores es más fácil de imponer, cabe actuar de modo que el niño no se apegue demasiado a repetir siempre de la misma manera los mismos actos, a seguir usando siempre las mismas prendas y otros hábitos análogos que degeneren en manías y supongan, a la larga, un choque con cualquier cambio de vida, una inadaptación a las posibles exigencias sociales de las circunstancias.

La *timidez* y la *desconfianza*, así como la *tendencia a la soledad*, sólo se podrán combatir si el sentimental encuentra un ambiente acogedor, comprensivo, humanizado. Ante la rigidez o la severidad, se replegará sobre sí y aumentarán estas inclinaciones naturales en él.

El *hastío* de los sentimentales proviene de la debilidad de sus impulsos y deseos, que los hace indiferentes a la mayoría de las cosas. Hay, pues, que estimular estos deseos. Cuando encuentra una razón de existir y afirma su propio ser, aumenta su capacidad de trabajo y disminuye su indecisión.

En un grupo, al parecer pequeño, de sentimentales, se dan *tendencias utópicas*. Puesto que el medio se con-

sidera inadecuado, se trata de reformarlo radicalmente. Hay que hacerles comprender la situación real, sugiriéndoles una crítica interna que les haga ver la imposibilidad de someter la vida a un cuadro rígido (como en el caso de Robespierre) y de lograr en este mundo una perfección absoluta.

Pero creo que aún se puede añadir algo sobre la educación de los sentimentales, que no he visto considerado.

En efecto, se trata de caracteres que están *descontentos de sí mismos*. Pero ¿de qué están concretamente descontentos? ¿Cómo desearían ser? Las pruebas realizadas con el cuestionario de Heymans y mis observaciones personales creo que me permiten responder a estas preguntas.

El sentimental suele estar *contento con su tipo de función*. No desea ser un primario. Busca, ciertamente, con frecuencia, en el amor y en la amistad, caracteres complementarios, que posean la viveza y el impulso que a él le faltan, pero no desea ser como ellos. En cambio, *desearía ser menos emotivo*, pues nota que de ahí provienen las heridas que constantemente la vida le produce. Con menos emotividad soportaría mejor la lucha por la vida y el trato con las gentes. Asimismo, *desearía tener más actividad*, pues si es consciente de su indecisión, y aun de su inercia, sabe que el esfuerzo que tiene que hacer para decidirse y actuar no se daría con mayor actividad espontánea. Si no le preocupasen el deber y la responsabilidad, como le ocurre al amorfo, no haría el esfuerzo y quedaría satisfecho, pero como tiene el sentido del deber, hace el esfuerzo, aunque costosamente. No en todos los casos se desean ambas cosas; puede simplemente desearse ser más activo.

En consecuencia, si, permaneciendo la secundariedad y la emotividad, se desea ser más activo, el sentimental se aproximaría al apasionado. Y si se desea ser, a la vez, menos emotivo y más activo, se aproximaría al flemático. En algunos casos o en algunas etapas de la vida, bajo el imperativo de circunstancias externas, por lo común, el sentimental desearía ser más social y fácil al cambio, es decir, desearía ser su tipo opuesto, que es el sanguíneo. Pero esta abdicación de la secundariedad es menos frecuente. Los "tipos ideales" más frecuentes para un sentimental son, pues, el apasionado y el flemático.

Esta transformación radical no puede lograrse plenamente, pero el propósito de acercarse a tal o cual tipo ideal puede aprovecharse en la educación, tanto en este como en los demás psicotipos en los que se dé el descontento de sí mismos. Apoyándose en el ideal forjado por el propio sujeto, se puede, en efecto, estimular la actividad y realizar la "apertura" a la vida que la timidez y la susceptibilidad le bloquean. Pero sin circunstancias externas favorables, no hay estímulos. Hay, pues, que apoyarse en ellas: por ejemplo, en el deseo de formar una familia, en el de realizar una obra artística o literaria, en el de alcanzar una situación independiente. Descubrirlos y aprovecharlos es tarea del educador o de los padres conscientes de sus deberes.

Advirtamos, por último, que los sentimentales proporcionan un tanto por ciento de anomalías nerviosas—especialmente de tipo esquizoide—mayor que los

otros tipos, lo que requiere, naturalmente, la apelación a la psiquiatría.

3. LOS COLÉRICOS

El colérico es un *hombre exuberante*, y en esta exuberancia radican su fuerza y sus peligros.

En efecto, el exceso de actividad, emotivamente impulsada, y unida a la dispersión que produce en ella la función primaria, hace que gran parte de esta actividad se emplee superficialmente y en las más variadas direcciones. Esto produce un desgaste inútil, que no se puede evitar sino encauzando desde el principio esa exuberancia vital.

Este fuerte impulso, dirigido en todas direcciones, puede encauzarse mediante una *sólida educación religiosa y moral*, que les preserve de su tendencia a los amores fáciles y al desenfreno, mediante *diversiones adecuadas*—pues la diversión les es necesaria como una descarga—y, muy especialmente, por vía deportiva, ya que son muy aptos, en general, para los *deportes*. El afán de sobresalir en estos ejercicios es sin duda un estímulo, pero también un peligro, porque les impulsará a lo excesivo. Este peligro puede evitarse en los deportes colectivos.

El *sentido de la emulación* no se da sólo en los deportes, sino también en la vida escolar, con parecidas ventajas y peligros por exceso. El maestro debe evitar, en esta emulación, exaltar a unos para rebajar a otros, cultivando lo que llama Le Gall la *emulación personal*, es decir, el estímulo necesario a los tipos primarios, sin desestimar a los demás. No es fácil que un colérico se contente con trabajar por trabajar, como un sentimental o un flemático; buscará el éxito, y esta natural tendencia, aunque frenada, es un estímulo aprovechable.

Su inteligencia se dirige a lo concreto y práctico. Puede fracasar en los estudios si entiende que éstos no le van a servir para nada práctico, salvo que esté muy bien dotado intelectualmente. Es preciso "calmar" la precipitación de su inteligencia.

Gran capacidad de *camaradería*. Si se le incluye en un grupo, puede tomar interés e incluso dirigir el grupo. Pero puede ser arrastrado por el grupo.

En la *familia* se muestra distante y orgulloso, pero se le puede ligar fuertemente por vía emotiva, no por razonamientos. Hay que darle sensación de que goza de *independencia*. Aunque se le sugieran las decisiones, hay que presentárselas como si se le ocurriesen a él mismo.

Se puede uno apoyar en su *generosidad* y su *confiabilidad*, tanto en la vida escolar como en la familiar y social.

4. LOS APASIONADOS

Se dan una serie de características que, en general, presentan todos los apasionados. Pero ya Heymans y Wiersma distinguían, al lado de 31 características comunes, 15 diferentes entre los *apasionados normales o reflexivos* y los *apasionados acentuados o explosivos*, que son gentes extraordinarias y fuera de serie, entre

los que se encuentran muchos personajes célebres. He aquí las principales diferencias:

REFLEXIVOS	EXPLOSIVOS
No severos ni sombríos. Algo absorbidos, pero sociables.	Severos y sombríos. Absorbidos y solos (los demás son para ellos un instrumento).
REFLEXIVOS	IMPULSIVOS
De una susceptibilidad e impaciencia medias. De buen carácter.	Impacientes, susceptibles. Críticos y desconfiados.
TOLERANTES	INTOLERANTES
Abiertos a nuevas ideas. No dominables, pero tampoco dominados: a cada uno su libertad.	Cerrados sobre sus propias ideas. Intratables y absolutamente dominadores.

La educación de los *apasionados reflexivos* no presenta grandes problemas. Son buenos, y a veces muy buenos, estudiantes. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el desarrollo de su inteligencia es lento y que de niños o adolescentes pueden parecer incluso retrasados: recuérdese el caso de Santo Tomás.

Como son *muy exigentes para consigo mismo*, también lo son para con los demás. Quisieran que su familia, y aun toda la Humanidad, se compusiera de seres perfectos. Pero su reflexión crítica explica y disculpa sus defectos, y acaba por tomar partido por su familia y por la Humanidad.

Muy *decididos*, pero *reflexivos*, escogen después de reflexionar, pero relativamente pronto, y ya no cambian. Muy *independientes*, no son arrastrados por los demás. Les gusta *trabajar solos*. Esto puede conducirles al aislamiento y a monomanías que conviene hábil y reflexivamente descartar.

Dadas estas características, conviene impulsarle a los *deportes* y aumentar su coraje. Por lo demás, esto le es fisiológicamente muy conveniente, pues es frecuente que este desarrollo sea lento y tardío. Hasta los catorce años, sus datos biométricos suelen ser inferiores al término medio del desarrollo. Este se logra de los catorce a los dieciocho años, y hay que ayudarle, pues su capacidad torácica es más bien pequeña. Por otra parte, la vida deportiva protege contra el excesivo aislamiento e introversión. Son deportes adecuados la natación—que tenderá a practicar lo más solitariamente posible—las marchas, a pie o en bicicleta, con algún compañero escogido, y las escaladas, que le satisfacen por el despliegue de esfuerzos, método y emoción compensadora del esfuerzo.

Convendría estimular su escasa afición a las artes, pero esto sólo se suele conseguir en cierto grado.

Su *moralidad* y *sentimientos religiosos* suelen ser muy elevados, y la educación puede apoyarse fácilmente en esta inclinación natural. Pero conviene despertarle muy pronto a la religión, pues si es educado en un sistema de ideas no religioso, o incluso antirreligioso, que satisfaga su emotividad, no se apartará después de él, como Spinoza, Nietzsche, Napoleón, Zola, Stalin o Hitler, si bien estos ejemplos se dan no en los reflexivos, sino en los explosivos o acentuados.

En cuanto a esta variedad de *apasionados*, que son los *explosivos*, apenas se puede decir nada sobre ellos educativamente. Le Gall confiesa que no los ha encontrado, lo que es natural, pues el tipo es muy poco

frecuente. Pero, cuando se da, la historia nos muestra que son prácticamente ineducables, pues su energía dominadora suele ser mucho más fuerte que la de los padres y educadores, a los que acaban por dominar o contra los que chocan violentamente.

Sin embargo, no conviene olvidar lo que acabamos de decir; esto es, que si se les ofrece pronto un sistema moral y religioso que les satisfaga, tanto emotiva como intelectualmente, se ajustarán a él, poniendo en defenderlo toda la pasión que, de encontrarse en el lado opuesto, pondrían en combatirlo. ¿Cómo serían los personajes históricos citados si hubieran encontrado en su niñez un ambiente familiar y social fuertemente religioso? Piénsese en San Agustín, que vivió en la disolución del Imperio romano, pero que tuvo a su madre y encontró a San Anastasio. Una vez decidida su vida, son inabordables y tienden a imponer decisivamente sus ideas. Los procedimientos educativos corrientes fallan.

El peligro que acecha a los *apasionados acentuados*, en el campo psicopatológico, es el de la *paranoia*. El delirio de grandezas y la ofuscación de la realidad son visibles en la vida de algunos de los personajes citados.

5. LOS SANGUÍNEOS

El sanguíneo es ante todo un activo de poca emotividad, rápido y vivo, de acentuada *extraversión*. Naturalmente, el carácter se ofrece en diversos grados, que van de la proximidad del colérico a la del amorfo.

La excesiva *avidez*, en la comida y la bebida y, en general, en todos los placeres, debe ser controlada muy pronto, porque se manifiesta tempranamente. Esta avidez implica una *falta de delicadeza* que sólo se puede combatir aumentando la emotividad. Pero tal aumento no puede enseñarse razonadamente; es preciso despertarlo, excitarlo, haciéndole vivir en un ambiente de personas sensibles, incluso hipersensibles como los artistas. Si no responde, hay la vía de la comprensión, que despierta una emotividad menos afectiva, más fría, pero útil como medio de educación.

Poco atentos a su vida interior, *sus principios morales* y *religiosos actúan débilmente*. En efecto, el remordimiento por una falta cometida o la satisfacción por una acción buena suponen la reflexión sobre la propia conducta. Del mismo modo, el sentimiento de criatura, de desamparo en el mundo, de menesterosidad de ser, en suma, suponen vivencias interiores, rarisimas en la normal *extraversión* del sanguíneo. Por lo demás, éste suele ser un espíritu claro, lógico, para el cual lo sobrenatural no tiene interés, ni acaso sentido, y los misterios son enojosos. Esto no quiere decir que el sanguíneo no sea prácticamente religioso; pero esta religiosidad es externa y sin ardor. Puede mantenerse toda la vida si ha sido educado en la práctica de la religión, o puede adaptarse por cálculo, como una forma social necesaria o conveniente. No plantea, pues, problemas sociales, sino íntimos, de conciencia. La educación, especialmente en la niñez, puede evitar una inclinación anticlerical o incluso atea, pero no puede inyectarles un fervor que naturalmente no tienen.

En el campo de la *moral*, hay que frenar sus impulsos y sus desarreglos. Pero aquí pueden encontrarse

razones, aunque no sean las más profundas, a las que el sanguíneo presta su aquiescencia de buen grado. Tiende a la moral utilitarista, pero su inteligencia, por lo común clara y despierta, le permite comprender que hay motivos de acción no utilitarios.

Para este *freno de los impulsos y apetitos sensibles* se puede utilizar su natural afecto y espíritu de camaradería, ligados a su extraversión. Ciertamente que esta afectuosidad es compatible con su egoísmo, pero, ligado a un grupo, se hace fácilmente solidario de él, se encauza su actividad dispersa y puede actuar conforme a la misión que se le encomiende.

Los *deportes* son, a la vez, un encauzamiento de su actividad y un amortiguamiento de la sensualidad. Como suele ser muy apto para ellos, es muy fácil encaminar al sanguíneo por esta vía. Como la pertenencia a un grupo, la consagración al deporte en equipo le da dirección y responsabilidad; colma su vacío interior, haciéndole ser alguien entre personas, y para algo.

La *fijación de un fin*, en su vida intelectual o social, es siempre necesaria, pues, por su tendencia dispersiva, no suelen encontrarlo por sí mismos. Viven sobre el momento y hay que interesarles por el porvenir.

Sus buenas cualidades naturales—trabajo continuo, capacidad de convivencia, claridad intelectual, sentido práctico y dotes de observación, valor y presencia de espíritu—son los puntos de apoyo para prevenir extravíos o fracasos.

6. LOS FLEMÁTICOS

Los problemas educativos que plantean son diversos según sean "amplios" o "estrechos". Los primeros plantean pocos problemas, pero los segundos, sí, a causa de su "cierre".

Un flemático amplio es "abierto". Por esto es accesible a múltiples influencias y no tenderá a la rigidez excesiva, a la manía ordenadora del "estrecho".

En ambos *conviene aumentar la emotividad*. Por supuesto, una emotividad racionalizada. Pero no olvidemos que las características tipológicas muestran que se le puede hacer comprender la belleza plástica de un cuadro, de un paisaje, en su armonía racionalmente comprendido. Recuérdese que una de las cosas que despertaban la admiración de Kant—típico flemático "estrecho"—era "el cielo estrellado sobre su frente". La otra era: "La ley moral en su conciencia."

El *rígido sentido del deber*—el deber por el deber, sin emoción—y su falta de comunicabilidad afectiva, aunque se muestren sociables, puede dar a su conducta y a su modo de pensar un aspecto de inhumanidad, como el que tiene la moral formal del imperativo categórico. Sin embargo, en sus relaciones con el prójimo se muestran benevolentes y tolerantes.

Esta aparente contradicción, entre su rígida posición teórica y su conducta práctica, deriva de que piensan sistemáticamente y actúan sin emotividad, de modo frío y objetivo, lo que les permite explicarse y tolerar otras opiniones. Pero personalmente se aferran a las suyas, sin importarles críticas ni censuras, y actúan completamente de acuerdo con su pensamiento.

En la escuela son buenos alumnos, que trabajan

lenta pero regularmente; muy disciplinados, obedientes, morales (no mienten, castos por naturaleza, sin interés por los placeres sensuales); con poco fervor religioso, pero con religiosidad no sólo superficial, sino profunda, aunque muy racionalizada. Propiamente lo numinoso (sobrenaturalidad, milagros, misterios, dogma) queda aparte. La religión, como se ve en Kant, se confunde con la moral.

Tienden a trabajar solos, y no necesitan efectivamente el estímulo de los demás. Pero el trabajo en grupo puede serles beneficioso en cuanto los pone en comunicación con sus semejantes y permite "abrirlos" y hacerlos más afectuosos. Les permite ejercer su capacidad de orden y administración, y los asumen con toda la seriedad que su gran sentido de la responsabilidad les impone. A pesar de su tendencia a ir por su cuenta, es posible, pues, ligarlos a los demás.

No están sujetos a neurosis, pero sí al anquilosamiento de su vida, cuando son "estrechos" y su inteligencia mediana.

7. LOS AMORFOS

Pereza e insensibilidad son las características más perjudiciales de los amorfos, y, por tanto, aquellas que una educación bien dirigida debe combatir.

El amorfo no trabaja si le dejan solo. Pero es fácil integrarle en un equipo de trabajo, por su sociabilidad y buen carácter, que se acomoda a todo. En el conjunto se anima y cumple su tarea, y, lo que es más importante, se da cuenta de que vale para algo y adquiere el hábito del trabajo. Cuando abandona el equipo no recae, pues, en la completa ociosidad, pues le preserva la confianza en sí que ha adquirido, y de la que desconfiaba, ya que, como su pereza se acusa a ojos vistas, estaba acostumbrado a que le dijese que no servía para nada. En esto consiste una verdadera educación o reeducación; no en lograr un rendimiento transitorio, sino en dejar huella permanente, disposición adquirida o hábito, con lo cual la persona, aún "informe", queda "formada". La *pasividad* del amorfo hace ver esto muy claramente, pues es materia fácilmente moldeable, tanto para bien como para mal: todo depende de la "formación" que se le dé.

Por esta razón, a nadie le perjudican más lo que se llaman las "malas compañías". En un apasionado o un flemático, por ejemplo, no producen efecto alguno. Pero en el amorfo, más que en ningún otro tipo, por su fácil acomodación o tendencia a "hacer lo que todo el mundo". Por sí mismos tienden a los placeres de la comida y bebida; pero, por su escasa emotividad, no es tan fuertemente sexual como el colérico o el sanguíneo, pongamos por caso. Mas, si se le incita, puede ser instrumento fácil incluso de perversiones sexuales: no sabe resistir. Esta indisciplina sexual, o más bien desorden, no se puede combatir eficazmente más que evitando las ocasiones de caer. Cabe también prevenir al amorfo, que a veces se sorprende de su fragilidad, y confiesa que no sabía y que lo ha hecho sin querer. Si se le previene, advirtiéndole claramente—las alusiones no las entiende—de los peligros que, incluso en el orden práctico, esto le puede acarrear, para su salud, su tranquilidad y su situación en la familia y en la sociedad en general, será

sensible a estos razonamientos, pues no le gusta ser perturbado, aunque no se altere después grandemente por la falta cometida.

La misma tendencia desordenada hace que sea *muy poco puntual*—y que no le preocupe su falta de puntualidad—; que sea *pródigo* y no se cuide gran cosa de su limpieza personal y del orden de sus cosas y de su vida. Es, en suma, *despreocupado*. Los deportes en equipo, con la disciplina que suponen, o la integración en cualquier otro conjunto ordenado, son los remedios contra estas faltas. Encontrará placer en el ejercicio y le tomará afición si se le mueve en este sentido, pero, por su inercia, no tomará él la iniciativa para hacerlo.

Los *puntos positivos* de apoyo para educar a un amorfo residen en los mencionados *sociabilidad* y *fácil trato*, así como en su *valor*, que le permite cumplir órdenes en misiones arriesgadas sin pensar en las consecuencias, y permaneciendo tranquilo en los peligros, por su inemotividad. Vale también su *objetividad* y la “concordancia entre sus palabras y sus actos”.

La revelación a él mismo de su propio modo de ser y el trabajo o el juego en equipo, corrigen también, en parte, su *falta de sentido práctico*, que proviene sobre todo de que no reflexiona sobre el pasado, ni piensa en el porvenir, pues vive—como los niños—en el instante.

No es difícil conseguir que sea *exteriormente religioso*, pero es muy difícil que se adhiera de corazón y profundamente a una creencia, e imposible que sea creyente fervoroso. Se trata de un mundo que no le interesa, porque no le es—aunque bastante inteligente—accesible.

Finalmente, indiquemos que el amorfo es un *vagotónico* acentuado, y que, como tal, exige un régimen y un tratamiento médico adecuados para levantar su “tono”. La elevación tónica le hará más emotivo y activo, o, mejor, menos inactivo e inemotivo.

8. LOS APÁTICOS

El apático es *dócil*, pero es dócil justamente por inercia. De aquí la necesidad de métodos activos, de interesarse por la vida y sus problemas concretos. El apático necesita ser tutelado e impulsado constantemente.

En el amorfo faltaba tensión, pero había fuerza; en el apático suelen faltar ambas. No le interesa nada; las cosas y las gentes no le dicen nada: está incomunicado, por falta de actividad y de emotividad.

Como es secundario, tiende el hábito a la rutina, que va bien con su pereza. Pero su tendencia a la soledad y al aislamiento de los otros no es, como en el sentimental, para vivir una vida interior, para desenvolver inacabablemente una rumia de imágenes y sentimientos, ni menos por miedo a que el roce de la vida hiera su sensibilidad: se aísla simplemente porque no necesita otra cosa; vive su vacío interior. Pero este vacío no lo es verdaderamente sino en casos extremos; en los demás, se puebla de imágenes y una especie de lento diálogo consigo mismo.

Para levantar este ánimo decaído se precisa corrientemente recurrir a la medicina. El apático suele adolecer de insuficiencia endocrina y de metabolismo imperfecto. El *régimen de vida* debe vencer su inercia, previamente corregida la frecuente insuficiencia respiratoria (desviación de los tabiques nasales, vegetaciones, amígdalas), mediante las marchas moderadas, la natación, el ciclismo, etc.

Psicológicamente hay que apoyarse en lo dado, en lo poco que se nos da. Los *esquemas habituales* ofrecen un punto de apoyo. Hay mucha diferencia entre el apático “educado”, es decir, que ha adquirido ciertos hábitos de trabajo moderado, y el ineducado. Al apoyarse en los hábitos, se afirma su estructura, pero se la hace demasiado rígida. Se necesita para corregir esta rigidez, y provocar una cierta “apertura” al mundo y a las gentes, *afectuosidad*: se le puede alabar la limpieza de sus vestidos, el orden de su pupitre escolar, la actividad familiar o de otro orden que realice. Esto le “deshiela” un poco, y habla y ayuda a los demás.

La *inteligencia*, aun en el caso de que sea aceptable, no encuentra por sí misma motivos de interés. Y sobre todo este interés es completamente ajeno al mundo real: se interesa algo más por la matemática o por cualquier estudio abstracto que por las ciencias naturales o las lenguas, que más frecuentemente atraen al estudiante. En el trabajo manual, maneja los instrumentos sin gran destreza y como ausente.

En cierto modo hay que “revivirles” su vida, pues por sí mismos no la viven. Para elevar su emotividad necesitan un *ambiente estimulante*, y para intensificar su actividad una ayuda y una propulsión continuas. Por eso su tendencia al celibato es prácticamente su anulación, pues se entregan a una vida totalmente automática y sin responsabilidades.

• • •

Como conclusión de estas correlaciones entre carácter y educación conviene subrayar:

1.º Que el maestro debe conocer su propio carácter.

2.º Que debe conocer el carácter de todos sus discípulos, aunque esto presenta en la práctica no pocas dificultades.

3.º Que, idealmente, debe educar a cada uno según su carácter; pero como, por lo común, una atención singular es imposible hay que tratarlos según grupos afines.

El margen educativo es, pues, variable en cuestiones intelectuales y, aún más, en las morales y religiosas. La educación a ciegas puede conducir a resultados desastrosos. Normalmente, la experiencia, la observación y la vocación de un buen maestro salvan la insuficiencia de preparación caracteriológica, pero es mejor, sin duda, actuar conscientemente y estar preparados para la diversidad educativa, para proceder más rápida, segura y eficazmente.

El sistema vocálico del Inglés de los Estados Unidos*

Los cinco sonidos vocálicos fundamentales—sonidos que se encuentran en la mayoría de las lenguas—se escriben convencionalmente, tanto en español como en inglés:

a, e, i, o, u

INTRODUCCIÓN

Estos símbolos gráficos, sin embargo, son insuficientes para dar una idea perfecta y completa del verdadero sistema de vocales de la lengua hablada. Por ello, cuando se trata de adquirir el conocimiento práctico de una lengua extranjera conviene hacer uso del *fonema*, término con el que se designan sonidos ideales, pero de los que tiene plena conciencia el hablante de cada lengua, por la virtud que poseen de diferenciar palabras que para el hablante de otro idioma parecen idénticas. Merced al conocimiento del fonema, el aprendizaje de una lengua extranjera tal vez no sea fácil, pero sí posible. Si aceptamos como válida la opinión de los lingüistas de que "lengua es un sistema arbitrario de sonidos por medio del cual los miembros de la sociedad cooperan y actúan entre sí", es evidente que el estudio de un idioma debe hacerse mediante sus sonidos.

Admitido esto, es evidente que el empleo de los signos del alfabeto tradicional para representar los sonidos es bueno únicamente en tanto está basado en los fonemas de cada lengua, es decir, en tanto es *fonémico*. Es menester, por tanto, para iniciar el estudio del inglés, hacer uso de un *alfabeto escrito especial*. Comparemos, pues, los dos alfabetos—el tradicional y el fonético—con el que representamos los fonemas del inglés para mostrar que en esta lengua la misma representación gráfica refleja varios fonemas y que un mismo sonido puede corresponder a una ortografía diferente. Sirva de ejemplo la distinta pronunciación (entre rayas oblicuas) de un grupo ortográfico *-ough* en las siguientes palabras:

1. through	/uw/	72	Los números que se
bough	/aw/	62	hallan a la derecha de
although	/ow/	82	los núcleos vocales indi-
bought	/ɔ/	90	can su posición en la ta-
cough	/ɔf/		bla de núcleos vocales de
hiccough	/əp/		la columna siguiente.
enough	/əf/		

* *Agradecemos el envío de este trabajo al señor JAMES PASSARELLI, agregado cultural adjunto y encargado de la enseñanza del Inglés en la Embajada de los Estados Unidos en Madrid. El señor Passarelli, con rica experiencia didáctica en varios países hispánicos, ha dirigido, juntamente con la señora Passarelli y el señor Lorenzo Criado, el curso para profesores de Inglés organizado el pasado año por el Centro de Orientación Didáctica, del que dimos noticia en el número 42 de nuestra REVISTA (primera quincena de abril de 1956, pág. 30).*

2. Observemos cómo el mismo sonido puede tener diversa ortografía:

read	}	/iy/ ll	}	believe
see				receive
people				we
machine				key

Volviendo a las cinco vocales fundamentales comúnmente escritas en español y en inglés, como

a, e, i, o, u,

una comparación de la posición relativa de las vocales inglesas y españolas (representadas por fonemas) nos ofrecería el siguiente cuadro:

	ANTERIOR *	CENTRAL *	POSTERIOR *
ALTA *	/iy/ i /i/	/i/	/uy/ u /u/
MEDIA *	/ey/ e /e/	/ə/	/ow/ o
BAJA *	/æ/	/a/ a	/ɔ/

* Esta representación simétrica de las vocales (las vocales inglesas entre rayas oblicuas y las vocales españolas indicadas en letras grandes y oscuras) tiene en cuenta solamente dos de las tres variables en las posiciones de los órganos vocales (la aplicación de la parte más alta de la lengua: alta, media y baja; y la zona del paladar a que se aproxima: anterior, central y posterior). El tercer factor variable (el redondo de los labios) se puede ver en el cuadro de los nueve núcleos sencillos del inglés americano.

Si las cinco vocales de los sistemas de sonidos parecen iguales, uno, naturalmente, se pregunta por qué hay tantas dificultades en percibir las y reproducirlas. La razón es clara. Las vocales españolas e inglesas son frecuentemente *muy similares*, pero *nunca exactamente las mismas*.

Por tanto, pueden observarse ciertas diferencias generales si se desea lograr una buena pronunciación del español, del inglés o de ambos. El profesor debe conocer especialmente estas diferencias y emplear este conocimiento en corregir la pronunciación de cualquiera de los dos idiomas. Más abajo damos un resumen de las diferencias fundamentales entre la pronunciación española e inglesa. La tabla que sigue está basada en gran parte en los sonidos vocales del inglés y del español.

PRONUNCIACIÓN

(Diferencias fundamentales en los sonidos vocales)

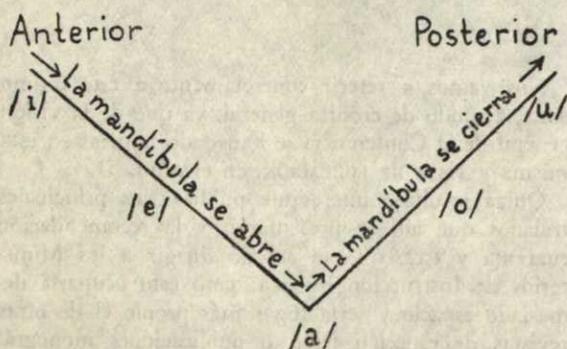
	ESPAÑOL	INGLÉS
Muy importante *	1. Cerrado (la abertura entre la mandíbula superior e inferior es <i>pequeña</i>).	1. * Abierta (la abertura de las mandíbulas es <i>más grande</i>).

ESPAÑOL	INGLÉS
2. Anterior (la lengua bien hacia afuera en la boca, hacia los dientes).	2. Posterior (la lengua más hacia atrás en la cavidad bucal, hacia el velo del paladar).
3. Lengua casi en reposo.	3. Lengua hacia arriba.
4. Entonación uniforme; sin matices.	4. Entonación variada.
5. Ritmo rápido.	5. Ritmo relativamente lento.
6. Un sonido vocal fundamental para cada vocal, excepto en el caso de /e/ y /o/ donde se perciben algunas diferencias fonéticas, no fonémicas.	6. Por lo menos dos sonidos fundamentales para cada vocal.

* De mayor importancia; véase el triángulo de Victor dibujado a continuación.

I. LOS CINCO SONIDOS VOCALES FUNDAMENTALES DEL INGLÉS AMERICANO

Los cinco sonidos vocales fundamentales son /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, escritos entre líneas oblicuas (fonémicos) y no entre corchetes (fonéticos). Véase Gleason: *An Introduction to Descriptive Linguistics* (sección 21, página 22 (2)). Teniendo en cuenta las diferencias entre la pronunciación española e inglesa, la relación de las cinco vocales entre sí se puede mostrar gráficamente por medio de la figura conocida como el triángulo de Victor:



II. LAS NUEVE VOCALES SIMPLES O NÚCLEOS DEL INGLÉS AMERICANO

Basándose en el análisis fonémico y en la comparación del inglés con el español, en el libro *El Inglés hablado*, para los que hablan español (3), de Agard, se necesitan cuatro sonidos vocales más: /y/, /æ/, /ə/, /ɔ/, es decir, nueve en total con las cinco vocales fundamentales indicadas más arriba, para completar el cuadro del sistema de vocales simples del inglés americano.

Antes de intentar describir estas nueve vocales del inglés americano, quizá sería conveniente para la persona de habla española comparar estos nueve núcleos simples, o vocales, con los cinco núcleos simples, o vocales españolas.

Usando el texto de Agard (*El Inglés hablado*) encontramos este resumen:

INGLÉS * (Símbolos fonémicos).	ESPAÑOL (Ortografía ordinaria).	Los números de esta columna se refieren a los párrafos del libro de Agard
20. /e/	se pronuncia colocando la lengua en posición más baja que en la e española de tres o veinte	2. 3
10. /i/	entre la i y la e españolas	4. 2
60. /a/	como la a en casa	7. 1
50. /ə/	no se asemeja a ninguna vocal española	7. 1 7. 2
40. /i/		7. 3 7. 4 7. 5 7. 6 7. 7 7. 8 7. 9 7. 10
70. /u/	empieza muy parecida a la u española en duda, etc.; pero la posición lingual para la /u/ inglesa es más baja que para la u española, y los labios apenas se redondean	10. 1 10. 2 10. 3
30. /æ/	no hay ninguna vocal semejante en español	20. 1 20. 2 20. 3 25. 1
80. /o/	es bastante parecida a la o española, con algunas variaciones	30. 3
90. /ɔ/	no existe parecido en español	40. 2

* Las decenas que preceden a los nueve núcleos vocales simples se refieren a las posiciones de los núcleos en la presente tabla.

Como hemos podido ver, en inglés hay nueve núcleos simples, o vocales. De acuerdo con Welmers (*Spoken English as a Foreign Language*) (4), muy pocas personas de habla inglesa usan todos estos nueve sonidos con énfasis especial o "primario". En el siguiente cuadro, los nueve núcleos simples están señalados con un ejemplo de cada uno, tomado de mi propia pronunciación (correspondiente al americano medio):

	LABIOS NO REDONDEADOS		LABIOS REDONDEADOS
	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	pít /i/	* júst /i/	pút /u/
MEDIA	pét /e/	bút /ə/	** gó /o/
BAJA	pat /æ/	pót /a/	fóg /ɔ/

* En una expresión como "I'd just / júst / as soon go" en oposición a: "He's a just /jə ts/ man."

** "I'm going to / 'gonə / go."



III. NÚCLEOS COMPLEJOS O VOCALES DEL INGLÉS AMERICANO

Lo mismo que hemos notado anteriormente que hay un total de nueve núcleos vocales simples (vocales, como las españolas, que se pronuncian sin matices), observemos también que en inglés estos mismos núcleos vocales simples varían con distintos matices, lo que no sucede en español. Cada uno de estos núcleos vocales simples puede presentarse solo (en cuyo caso son simples vocales) o combinados con /y/, /w/, /or/, /h/, resultando 27 núcleos vocales complejos, que, con los nueve originales, hacen un total de 36 núcleos vocales posibles.

Según Gleason, probablemente ningún dialecto inglés de los Estados Unidos tiene todos estos sonidos, aunque algunos se aproximen bastante. Cada uno de los 36 núcleos vocales puede darse, no obstante, en algún dialecto americano*.

Para complicar aún más el problema de la pronunciación inglesa, todos los sonidos vocales que no corresponden a las sílabas acentuadas (ni a las palabras acentuadas) tienen tendencia a perderse y convertirse en /ə/ o /i/. Observen lo que sucede con los

* Gran parte de ellos no se encuentran en el habla propia del autor, que se considera como norma del inglés norteamericano (General American English) no porque sea más correcto que los demás, sino porque se habla en el Oeste Medio de los Estados Unidos, donde está concentrada la mayoría de la población. (Para variaciones de dialectos regionales que no se encuentran en el habla propia del escritor, véase Trager Smitt, pág. 5.)

sonidos vocales en la frase siguiente (que pertenece a una conversación normal):

Do you think that John has to work as hard as your brother?
/də yə -ɪŋk ðæt ʃən'h estə wɜrk əz hɑrd əz jər brəðər/?
/duw/ /juw/ /-ɪŋk/ /æt/ /ʃən/ /hæz/ /tuw/ /æz/ /juhr/
(si se pronuncian separadamente cada palabra).

Por esta razón, una vez dominada la pronunciación de los sonidos vocales ingleses, lo más conveniente para el estudiante es imitar y practicar frases antes que aprender palabras aisladas para perfeccionar su pronunciación. Cuando se enseña español a los norteamericanos, el consejo del profesor debe ser: "Dad a cada vocal su verdadero valor. ¡Esforzaos más!"

Mientras que el profesor de Inglés debe decir:

"Procurad hacer desaparecer los sonidos vocales. No los pronunciéis tan señaladamente. ¡Hablad con calma!"

JAMES PASSARELLI

BIBLIOGRAFIA

- (1) Kercheville, F. M.: *Practical Handbook of Pronunciation* (English and Spanish). The University Press, Albuquerque, N. M., 1936.
- (2) Gleason, H. A.: *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Henry Holt and Company, Inc., 1955.
- (3) Agard, F. B.: *El Inglés hablado para los que hablan Español*. Henry Holt and Company, Nueva York, N. Y., 1953.
- (4) Welmers, W. E.: *Spoken English as a Foreign Language*. American Council of Learned Societies, Washington D. C., 1953.
- (5) Trager, G. L., and Smith, Henry Sec, Jr.: *An Outline of English Structure* (Introduction to Phonology). Foreign Service Institute Department of State, Washington, D. C., 1949.

crónica

La Enseñanza de las Matemáticas en la XIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra

Entre los días 9 al 17 de julio del pasado año de 1956 se celebró en Ginebra la Conferencia Internacional de Instrucción Pública que todos los años, por estas fechas, tiene lugar.

En ésta, que era la XIX, había representaciones de setenta y cuatro países, el mayor número logrado hasta la fecha.

Además del tema general anual "Sobre el movimiento educativo en los respectivos países", desde la reunión anterior, este año se trataban dos temas por demás interesantes: "La inspección de la enseñanza" y "La enseñanza de las Matemáticas en las Escuelas secundarias".

Nos vamos a referir concretamente a este último tema, a modo de crónica general, ya que de la visión general de la Conferencia se han dado noticias en esta misma REVISTA DE EDUCACIÓN, en el núm. 51.

Quizá resultase interesante publicar los principales trabajos que allí se presentaron y la recomendación cuarenta y tres, que se acordó dirigir a los Ministerios de Instrucción Pública; pero esto ocuparía demasiado espacio y sería lugar más propio el de otras revistas de especialización o publicaciones monográficas de la materia.

Tuvimos gran satisfacción en asistir a esta Reunión y seguir activamente sus debates, de los cuales trataremos de dar un resumen pormenorizado.

* * *

El jueves 12, a las nueve y treinta horas, se abrió la sesión sobre la Enseñanza de las Matemáticas, bajo la presidencia de M. Sattar, ministro de Educación del Pakistán.

En primer lugar, M. W. Servais, delegado de Bélgica, profesor del Ateneo Provincial de Morlanwelz (Hainaut) y presidente de la Sociedad Belga de Profesores de Matemáticas, que había sido nombrado ponente de este tema en la primera sesión de la Conferencia, presenta su documentado Informe, que resulta un magnífico trabajo de precisión, orientación y experiencia en la enseñanza.

La forma sencilla, magistral y *elegante*—matemáticamente hablando—de la exposición, le valieron los plácemes unánimes de todas las Delegaciones. No en vano M. Servais lleva una vida dedicada a estos problemas de trascendental importancia en la docencia.

El Informe presentado se hallaba dividido en las siguientes partes:

- 1.^a Consideraciones y problemática general.
- 2.^a Lugar de las Matemáticas en la Enseñanza Media.
- 3.^a Fines.
- 4.^a Programas.
- 5.^a Métodos.
- 6.^a Personal docente.

Será interesante entresacar algunos pensamientos clave del Informe de referencia.

—Para buscar “lo que debe ser” es indispensable primeramente que la Conferencia tenga conocimiento de “lo que es”, es decir, de las condiciones dentro de las cuales la enseñanza de las Matemáticas se da hoy en las Escuelas secundarias de los diversos países. Para buscar “lo que debe ser”, es necesario prever lo que serán mañana las necesidades matemáticas de nuestra época.”

Y razonó ampliamente este punto.

—Si todo hombre no puede tener una cultura matemática de gran amplitud, sí tiene necesidad de unos conocimientos prácticos de Matemáticas, lo mismo el hombre primitivo que el hombre de hoy.

—Todos los países han comprendido que los conocimientos matemáticos no son sólo un florón para su cultura nacional, sino una condición de existencia económica y un elemento de seguridad.

—No es cuestión solamente de revalorizar la enseñanza general de las Matemáticas en los mediocres, sino de elevar el nivel de los mejores, humanizando la enseñanza de los más débiles. Para éstos más valen unas Matemáticas modestas, bien asimiladas, que unas Matemáticas indigestas de altura.

—Las Matemáticas son la disciplina más temida de los hombres y de las familias, y en la cual hay más fracasos y corrientemente la primera causa de inadaptación escolar.

—Los fines de la enseñanza de las Matemáticas son múltiples, correspondiendo a los diversos aspectos bajo los cuales se las considere, a las cualidades personales del desarrollo de su aprendizaje, a su utilidad práctica.

Los fines educativos y culturales se agrupan en varias categorías relativas a las cualidades intelectuales, a la formación del carácter, a la cultura general.

—Los objetivos utilitarios son de dos órdenes: el más inmediato es el uso práctico corriente que todo hombre debe tener de los conocimientos matemáticos indispensables para el cálculo, para las representaciones geométricas, para las funciones y las gráficas. Estas nociones fundamentales intervienen en un número creciente de profesiones, necesarias para la mejor comprensión del medio natural y de los problemas económicos y sociales.

—Otro fin principal de dicha enseñanza en el nivel secundario es la preparación para los estudios científicos y técnicos, en los cuales el papel de las Mate-

máticas es sin duda de capital importancia y en progresión creciente con los tiempos.

—El Informe tiene después atinadísimas orientaciones sobre los Programas, los Métodos, el Material Didáctico y termina con unas consideraciones sobre el profesor, de gran objetividad y realismo.

—Si la definición de los objetivos, la elaboración de los Programas y la elección de los Métodos tienen una gran importancia, es incuestionable que la eficacia de la enseñanza y el rendimiento de un Método depende en último término del maestro.

En Matemáticas, el papel del maestro es primordial. ¡Cuántos adultos que han “hincado el diente” victoriosamente en las Matemáticas no afirman que deben esta revelación al buen profesor que tuvieron! ¡Cuántos para los cuales las Matemáticas son un dominio no logrado miran con rencor hacia los que les hicieron perder el gusto por las mismas, con su desgana y deficientes explicaciones!

Se ha dicho que el buen profesor de Matemáticas es raro. No es suficiente para ser un buen profesor ser un especialista con profundo conocimiento de las materias a enseñar. Precisa también poseer dotes pedagógicas, ser un pedagogo lleno de finezas y de recursos.

La formación pedagógica resulta tan indispensable como la especialización científica: ambas cualidades han de conjugarse a la par en el profesor de Matemáticas.

—Es de suma gravedad la crisis en el profesorado de Matemáticas, que se deja sentir en la mayor parte de los países. Ello es imputable, en general, a la atracción que ejercen sobre los universitarios las modernas especializaciones científicas y técnicas, las necesidades y ofertas de la industria, mucho mejor remuneradas que la docencia.

—El país que no tome las medidas adecuadas para disponer de cuadros de profesores de Matemáticas suficientes para instruir a la creciente masa de alumnos, tendrá una situación muy difícil, si no resulta desastrosa.

—La Conferencia debe lanzar un grito de alarma llamando la atención de las autoridades sobre la urgencia que tienen de formar a tiempo los profesores de Matemáticas necesarios y con la máxima solvencia docente.

El informe de M. Servais resumía admirablemente los *rappports* presentados por las distintas naciones, sirviendo dicho trabajo como base de discusión general.

* * *

La Delegación española, por medio del profesor Puig Adam, intervino en primer término para hacer notar la coincidencia con los puntos de vista de M. Servais, ya considerados conjuntamente en reuniones privadas.

No obstante, hace hincapié en los dos fines principales de la Matemática: uno, utilitario; el otro, educativo.

Son menos contradictorios de lo que a primera vista parece, ya que se trata de adquirir por los alumnos conocimientos útiles, empleando métodos de valor educativo.

El valor educativo de la Matemática no se limita a la formación del espíritu lógico, ya que las operacio-

nes lógicas deben estar precedidas de una primera fase de *abstracción*, en el curso de la cual el espíritu reduce a esquema matemático los fenómenos naturales.

Sigue después otra fase que podría llamarse de "retorno a lo concreto", donde los resultados de dichas operaciones lógicas son comprobados con la realidad del mundo físico y verificados por ella.

Es importante cultivar simultáneamente estos tres géneros de operaciones, a fin de que el alumno tenga conciencia de las relaciones matemáticas con el mundo concreto y para cultivar en él la preocupación de verificar constantemente sus elaboraciones abstractas.

A continuación hacen uso de la palabra los siguientes delegados, de cuyas intervenciones damos un breve resumen:

M. MUHYIDDIN (*Irak*).—Estima que no se insistirá jamás bastante sobre el carácter instrumental de las Matemáticas, sobre su papel en el dominio y comprensión de las otras ciencias, sobre su fin, que es el de cultivar y crear hábitos de análisis sanos y exactos.

Esta disciplina debe ser enseñada no solamente a los futuros hombres de ciencia, sino también a los futuros juristas, economistas, etc. Para ello se precisan nuevos Métodos y Técnicas más vivas y humanas. En la enseñanza debe tenerse en cuenta el desarrollo histórico de esta ciencia a través de los siglos.

M. SHUKOOR (*Afganistán*).—Está persuadido del hecho de que todos los alumnos pueden aprender Matemáticas; aun los que no se preparan para una carrera científica deben tener conocimientos suficientes de esta disciplina. Para ello se precisa: 1) Cambiar el espíritu de los profesores de Matemáticas, y en particular la tendencia demasiado extendida de su negligencia sobre los alumnos poco dotados. 2) Cambiar los Programas y Métodos, introducir ejemplos prácticos y vividos más que fórmulas teóricas.

M. ZAKARIN (*U. R. S. S.*).—Declara que en su país se da una gran importancia a la enseñanza de las Matemáticas, que se transmite a todos los niños desde los siete años y a razón de seis horas por semana. Esto permite desarrollar en los alumnos el razonamiento lógico y la comprensión de los diversos problemas a los cuales el ser humano debe hacer frente en los tiempos modernos. Facilita también la solución de los problemas que pesan sobre la educación politécnica y permite descubrir los talentos.

Recomienda que la enseñanza de las Matemáticas se haga obligatoria en todas las Escuelas, para los alumnos de ambos sexos, hasta el fin de los estudios secundarios. En su país, las niñas ocupan el 50 por 100 de la matrícula de las Universidades entre los estudios matemáticos, para los cuales poseen idénticas condiciones que los hombres.

M. BRUNOLD (*Francia*).—Considera que en las Escuelas secundarias todos los alumnos deben recibir enseñanzas matemáticas, aunque se dediquen después a otras carreras, ya que, 1) Las Matemáticas constituyen un elemento esencial de la cultura general de un hombre moderno, aunque no desempeñe en la vida

una profesión técnica; 2) Esta cultura debe ser diferenciada; 3) El Método será activo, renunciando a la enseñanza dogmática; 4) Deben emplearse modelos y formas concretas. No utilizar "trajes hechos", sino el apropiado para cada uno; 5) Debe conjuntarse lo activo con lo real.

M. PIAGET (*B. I. E.*).—Aclara muy certeramente el concepto de intuición y su alcance en la enseñanza de las Matemáticas.

M. BROWN (*Costa de Oro*).—Formula algunas observaciones referentes a la enseñanza de las Matemáticas en su país, que son obligatorias desde los cuatro años hasta el final de los estudios medios.

El profesor debe estimular, animar, ser el compañero, el amigo.

M. JOCHMANN (*República Federal Alemana*).—Expone algunas ideas generales, deteniéndose particularmente en la forma de realizar los exámenes, y en el pase del alumno de la enseñanza primaria a la media y en cada curso dentro de ésta. La forma de examinar es muy importante en la formación del alumno.

M. JELIMEX (*Checoslovaquia*).—Aboga por una mayor coordinación entre la enseñanza de las Matemáticas en los diversos grados y por el estímulo de los alumnos para fomentar su interés. En su país la "Olimpiada de las Matemáticas" es muy popular y de excelentes resultados. Este año concurrieron más de 21.000 alumnos.

M. PAVATE (*La India*).—Considera la estructura lógica de la enseñanza de las Matemáticas y su obligatoriedad en los estudios secundarios, cuyos programas deben adaptarse a las condiciones de los alumnos y al ambiente, orientados hacia la economía, estadística, etcétera.

El desenvolvimiento histórico de las Matemáticas y ciertos aspectos filosóficos de las mismas han de tenerse en cuenta.

M. WILLIS (*Liberia*).—Recomienda que se establezca un número de horas semanales suficiente para la enseñanza, teniendo en cuenta su capital importancia.

M. LANGFORD (*Inglaterra*).—Debe basarse la enseñanza de las Matemáticas en el interés de los niños y hacer que éstos—con unos métodos y procedimientos adecuados—tomen cariño a una disciplina tan esencial en su formación.

Desde la primera edad ha de tenerse especial cuidado en la enseñanza sentando las bases firmes para estudios secundarios y superiores. El aboga por que los mejores profesores estuviesen dedicados a las primeras clases en la escuela secundaria.

M. CHABRI (*Túnez*).—Abunda en las consideraciones generales ya expuestas, haciendo atinadas observaciones sobre los programas apropiados para cada edad, sobre el profesorado más idóneo y su formación, sobre la historia y la filosofía de las Matemáticas, sobre la unificación de la terminología y selección de los alumnos, etc.

Mme. KRYGOWSKA (*Polonia*).—Llama la atención de la Conferencia sobre los problemas siguientes: las relaciones entre las Matemáticas consideradas como disciplina científica y las Matemáticas elementales; las materias estudiadas por los profesores y la lucha entre el verbalismo y el formalismo en las Escuelas secundarias.

Hace atinadas observaciones sobre el desarrollo de las Matemáticas en los siglos XIX y XX, donde deben hacerse radicales cambios en los programas escolares. La Geometría de Euclides, por ejemplo, no responde actualmente a las necesidades de la vida práctica.

Los profesores secundarios deben conocer la Lógica matemática, las teorías clásicas y elementales de la medida, la Geometría descriptiva, la Aritmética teórica.

Los alumnos deben tener una posición activa, considerando en los problemas la solución apropiada sin despreciar la crítica de los resultados obtenidos; desgraciadamente, en algunos casos se produce en ellos, por el profesorado, un efecto deformante.

Los problemas pedagógicos y psicológicos han de tenerse muy en cuenta.

El viernes 13, a las 9,30 horas, continuó la discusión sobre el tema del día anterior.

M. MARKOUCHEVICH (*U. R. S. S.*).—Insiste, en nombre de su país, en la gran importancia de la enseñanza de las Matemáticas para todos los niveles escolares, que deben ser obligatorias en todo el mundo; y esto tomado, más que como una obligación o un deber, como un privilegio.

M. VAN DAM (*Holanda*).—El método activo, el "método de descubierta", como él llama, es el que debe emplearse en la enseñanza de las Matemáticas.

Las cosas que no son modernas corren el peligro de todos aquellos objetos a los que nos apegamos mucho. Los programas han de revisarse continuamente y deben contener nociones necesarias a la vida actual, estadística y aplicaciones técnicas.

El profesor necesita cursos pedagógicos suplementarios de su formación científica.

M. KESEDI (*Hungría*).—Hace hincapié en el desarrollo de la inteligencia lógica de los alumnos; en su espíritu de iniciativa; en la extensión de los programas; en la excelencia del método activo; en la ayuda de los libros; en los concursos y revistas, etc.

M. BISDORFF (*Luxemburgo*).—Le preocupa muy particularmente la formación matemática de los alumnos que hayan de seguir carreras de Letras.

La enseñanza de las Matemáticas es la resultante de cuatro componentes: 1) Operaciones, 2) Racional, 3) Experimental, 4) Cultural, histórica y filosófica.

En este orden para los que han de seguir carreras de Ciencias; la componente cultural debe ser la primera para los que sigan Letras.

M. BROWN (*Estados Unidos*).—Hace atinadas observaciones sobre programas. Que deben ser elásticos y flexibles, pudiendo elegir y seleccionar el alumno y el profesor.

Métodos.—Emplear los específicos para cada tipo de alumno.

Profesorado.—Para conservar los buenos profesores de Matemáticas, ayudarles *humanamente* en cuanto sea posible, y más que en otras salidas de menor valor y trascendencia.

Mme. GHEORGHIU (*Rumania*).—Da cuenta de las experiencias personales en su país, haciendo atinadas observaciones sobre la intuición y la abstracción.

Los libros deben ser racionales; ni demasiado sencillos, que no los miran los alumnos, ni tampoco de rigor extremo, que les disgustan y no entienden.

M. CALO (*Italia*).—Se extiende en consideraciones generales, resumiendo que la enseñanza de las Matemáticas consta de tres etapas: 1) Los elementos deben adquirirse por métodos intuitivos y experimentales; 2) El alumno ejercitará la deducción lógica partiendo de la observación directa y formulando ocasionalmente algunos teoremas y postulados; 3) Por fin se hará un examen crítico de las operaciones y cuestiones tratadas a la luz de los postulados y de los razonamientos.

El profesorado deberá recibir formación pedagógica y psicológica profunda.

M. ZAKY (*Egipto*).—Puede resumirse su intervención en los siguientes puntos:

- El pensamiento abstracto es difícil para el niño.
- No debe haber ningún bache entre la primera y segunda enseñanza.
- Ha de atenderse al valor intrínseco de las Matemáticas.
- Los programas estarán adaptados a las necesidades actuales y serán flexibles para todos los alumnos.
- Debe dejarse gran libertad en las publicaciones, para que salgan nuevos métodos que hagan más racional la enseñanza.
- El profesorado ha de tener formación científica y pedagógica durante los estudios universitarios.
- Los métodos activos y los modelos y objetos concretos deberán emplearse para conseguir los mayores frutos.

M. PATZAK (*Austria*).—Insiste sobre los fines de orden educativo de la enseñanza de las Matemáticas, imprescindibles en todos los cursos secundarios. Desarrollan las facultades morales e intelectuales del niño.

Debe existir gran armonía entre los conocimientos matemáticos y los filosóficos para una mejor comprensión del mundo moderno. De aquí la compenetración de ambos profesados.

Mme. KOSOVSKA (*Bulgaria*).—Formula algunas notas características de la enseñanza de las Matemáticas en su país, donde existe una coordinación muy estrecha entre esta disciplina y la Química, Física, Ciencias Naturales y Agricultura, de cuya armonía resulta la solución de los problemas prácticos.

M. GABROVSEK (*Yugoslavia*).—La enseñanza debe ser general, pero los alumnos bien dotados seguirán cursos especiales.

Considera la gran evolución de las Matemáticas modernamente y sus estructuras algebraica, de orden y topológica.

Sugiere que el B. I. E. organice una exposición permanente de todos los países, que pudiera servir de estímulo para el mayor aprovechamiento.

M. CLOSE (*Irlanda*).—Insiste en las aplicaciones prácticas, sin abusar de las fórmulas, pero tampoco del cálculo riguroso y abstracto.

M. ANTONIO BOREL (*Suiza*).—Llama la atención de la Conferencia sobre la ruptura que existe entre la enseñanza de las Matemáticas de la escuela primaria y de la escuela secundaria, y hace una invitación a todos para que los programas y los profesores tengan en cuenta este pase sin solución de continuidad en beneficio del niño y del adolescente, que es *uno mismo*, en diferentes etapas de su formación.

M. PIHL (*Dinamarca*).—Insiste en la urgencia de salvar la penuria de los profesores de Matemáticas, para que se dediquen a la docencia los más aventajados universitarios.

M. MONTAG (*Uruguay*).—Conviene en que los primeros años de la enseñanza de las Matemáticas sean dados con fines culturales, y deplora la tendencia de exagerada especialización seguida muy a menudo en las escuelas secundarias.

Aboga por una formación pedagógica en el profesorado mediante cursos especiales.

M. PIAGET (*B. I. E.*).—Propone que, una vez terminada la discusión, se forme un Comité de redacción, encargado de someter a la Conferencia la recomendación número 43, constituido por los siguientes miembros: M. Servais (Bélgica), como relator general; Puig Adam (España); Knani (Túnez); Shukoor (Afganistán); Campedelli (Italia); Markouchevich (U. R. S. S.), y Bisdorff (Luxemburgo). Después es agregada a esta Comisión Mme. Krygowska (Polonia).

* * *

La Comisión encargada redactó un Proyecto de Recomendación sobre la enseñanza de las Matemáticas en las escuelas secundarias, recogiendo las indicaciones generales de la Conferencia.

Se presentaron a dicho Proyecto 50 enmiendas, que fueron considerándose sucesivamente, y de las cuales se incorporaron dieciséis, referentes más al estilo y redacción que al fondo del asunto.

En la sesión matinal del 17 de julio se sometió al Pleno.

El relator general, M. Servais, defendió el dictamen, aclarando, en nombre de la Comisión, cada uno de los puntos y dando amplias explicaciones a los señores delegados.

La recomendación número 43 es una excelente pieza doctrinal que consta de 36 artículos, modelo de precisión y contenido.

Después de un preámbulo de 17 considerandos sobre el concepto y alcance de las Matemáticas, aborda de un modo exhaustivo todos los problemas, dividido en los siguientes apartados:

1. Fines de la enseñanza de las Matemáticas.

2. Lugar de las Matemáticas en la enseñanza secundaria.
3. Programas.
4. Métodos.
5. Material didáctico.
6. Personal docente.
7. Colaboración internacional.

Como creemos de gran utilidad el conocimiento completo de esta recomendación, no damos un resumen mutilado de la misma, ya que habrá de publicarse íntegro.

* * *

EXPOSICIONES PERMANENTES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Merecen mención especial las diversas exposiciones permanentes de Instrucción Pública, que fueron inauguradas durante los días de la Conferencia, y que permanecerán todo el año en el B. I. E. de Ginebra.

En ellas figuran las diversas manifestaciones de la educación en sus distintos grados y aspectos: primario, medio, técnico, universitario; construcciones escolares, planes de estudio, publicaciones, estadísticas, avances didácticos, etc.

Todas las tardes, al finalizar la sesión, eran inauguradas las de los diversos países, que han rivalizado en el buen gusto de la presentación y en el señalamiento de un afán de constante superación en la enseñanza.

Los respectivos delegados explicaban al detalle el *stand* de su país, y M. Alfred Borel, presidente de la Conferencia, tenía palabras cariñosas y de cordial felicitación a los progresos educativos.

Nos referiremos específicamente a lo relativo a la enseñanza de las Matemáticas y a su material didáctico.

ITALIA.—En artísticas vitrinas, presenta gráficos, modelos concretos, libros de didáctica matemática (A. Signorelli, F. Enriques, U. Amaldi, etc.), que ilustran de un modo real y simbólico las distintas etapas de adquisición de las nociones matemáticas fundamentales.

AUSTRIA.—Presenta abundantes libros y multitud de construcciones intuitivas: polígonos, poliedros, conos, cilindros, esferas, contruídos con alambre y material plástico, en distintos colores para los lados, diagonales, paralelos, meridianos; enlaces de diversos cuerpos y secciones de los mismos. Curvas sinusoidales, cónicas, espirales, etc.

Un cuadro estadístico en colores y de grandes dimensiones, conectado con dispositivos eléctricos, da cuenta del movimiento total educativo del país, y muy detalladamente en lo referente a la enseñanza de las Matemáticas y sus aplicaciones técnicas.

ESTADOS UNIDOS.—Tiene muchos dibujos y construcciones intuitivas en madera, cartón, alambre, plásticos, etc., para la enseñanza matemática elemental y secundaria, incluso algunas aplicaciones a la Proyectiva y Topología. Todo elaborado por los alumnos.

También expone una buena colección de textos de Didáctica matemática.

FRANCIA.—El *stand* de Francia exhibe las grandes líneas de la reforma escolar que tiene en estudio y los principios generales en que se basa.

En cuanto a Matemáticas, existen útiles ingeniosos creados por M. Biguenet, que es material destinado a ilustrar la enseñanza de esta disciplina.

BÉLGICA.—El *stand* de este país está consagrado íntegramente a la enseñanza de las Matemáticas, y constituye un verdadero arsenal didáctico dispuesto y ordenado de un modo lógico y científico.

Está basado—dice M. Kuypers, director del Gabinete del Ministerio de Instrucción Pública—en los notables trabajos del profesor Piaget sobre la mentalidad infantil, el desarrollo de su inteligencia, la génesis del número y el desarrollo de las cantidades, en el principio pedagógico de que “el aspecto lógico y matemático no es una abstracción tomada sobre los objetos exteriores, sino sobre las acciones del sujeto”.

M. W. Servais va presentando, con gran sencillez y amenidad, el material didáctico, explicando el empleo de los diversos modelos, objetos concretos y símbolos.

Describir al detalle este *stand* ocuparía varias páginas.

Había abundantes modelos contruídos en plástico, alambre, madera, cartón, y dibujos ilustrados de triángulos, cuadriláteros, polígonos, ángulos inscritos, figuras semejantes, áreas, con la demostración de sus propiedades.

Estudio gráfico de las funciones lineales $y = 1/3$ de X ; $y = 1/3 X + 1$; $y = 5/2 (X - 1)$.

Construcciones de poliedros, cuádras, con hilos, gomas, etc., indicando las diversas secciones y equivalencias.

Un elipsógrafo, que demostraba con maravillosa sencillez las distintas propiedades de la elipse y lugares geométricos que se deducen de las mismas, teniendo resueltos y explicados infinidad de problemas clásicos y modernos.

Paraboloides elípticos e hiperbólicos, hiperboloides de una y dos hojas, explicando propiedades de las cónicas, generación puntual y tangencial de la parábola.

Cubos de plexiglás, con gomas clásicas para trazar a voluntad secciones planas variables.

Diversas transformaciones por traslación, homotecia e inversión, rotación, etc. Cilindros con varillas deformables, que dan origen a diferentes cuádras y sus proyecciones.

Aparatos que permiten obtener los cuerpos de revolución por rotación rápida de figuras meridianas.

Completaban la exposición sugestivos modelos de *equivalencias e implicaciones* lógicas, ilustradas con luz en colores.

El método de G. Cuisenaire para la enseñanza de las Matemáticas por la asociación del número y el color en regletas.

Multitud de libros de didáctica específica.

SUIZA.—Su *stand* resume el movimiento educativo de los diversos Cantones, especialmente el de Ginebra.

El método Pestalozzi y la intuición son pilares fundamentales de su enseñanza.

En la parte dedicada a las Matemáticas existe un material bien clasificado y distribuído para las dis-

tintas etapas del desenvolvimiento del niño y del joven: fichas, cartones, bolas, dados, poliedros, cuerpos redondos, secciones de los mismos y propiedades; mecanismos en madera, plástico, alambre, etc., y libros, muchos libros de Didáctica, Historia y Metodología matemática.

ESPAÑA.—En la tarde del 12 de julio fué inaugurada nuestra instalación.

El señor Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria y jefe de la Delegación, hizo una exposición general del movimiento educacional español y de sus afanes de superación constante, deteniéndose especialmente en lo relativo al grado primario y a las enseñanzas técnicas y laborales.

El profesor Puig Adam explicó el alcance de los múltiples modelos y construcciones presentados para la enseñanza de las Matemáticas, y elaborados por los propios alumnos de su cátedra de Didáctica en la Universidad Central: demostración del método de extracción de la raíz cuadrada; diversas aplicaciones de las regletas de Cuisenaire, método adaptado por el profesor Gattegno y por él mismo en España; varios problemas sobre cónicas, cuádras, poliedros; transformaciones, movimientos, simetrías, etc.

Algunas ingeniosas inventivas, como “las Matemáticas que pueden enseñarse con una falleba”, la “Matemática de los desperdicios”, etc.

Resumió las condiciones que debe tener en cuenta el profesorado en su “Decálogo de la Didáctica Matemática Media”, que figuraba, al frente del *stand*, en un cuadro.

El presidente, M. Borel, felicitó a la Delegación española, “país—dijo—de muy antigua civilización, que se distingue también por las realizaciones más modernas en el dominio de la educación”.

Todos los días y a todas las horas había frente a nuestra exposición personas de diferentes nacionalidades, estudiándola y tomando nota de ella.

ISIDORO SALAS PALENZUELA



Las enseñanzas artísticas en España

I. LAS BELLAS ARTES

La preocupación por las Bellas Artes es tan antigua en España que en el *Repertorio de legislación*, de inmediata publicación por la Dirección General de Bellas Artes, figuran textos de las *Partidas*, antecedente de la hoy compleja legislación sobre la materia.

Ahora bien: ninguna de dichas disposiciones legales se refiere a la enseñanza. Son más bien reglas de protección del patrimonio artístico. Porque, en efecto, en esas dos facetas se desdobra la actividad del Estado en relación con las Bellas Artes: de un lado, la enseñanza de las mismas; del otro, la protección y conservación del patrimonio.

A ambas se ha concedido siempre tan preferente atención, que el Ministerio que hoy se llama de Educación Nacional nace, por decreto de 18 de abril de 1900, con el nombre de Instrucción Pública y Bellas Artes. Por supuesto, la creación de las más prestigiosas Escuelas de Bellas Artes es anterior: concretamente, la de San Fernando, de Madrid, de 1857. (¡Entramos en el año de su centenario!)

En 1918 se creaba la Dirección General de Bellas Artes, y, dentro de ella, una Sección llamada de Enseñanzas Artísticas.

II. CENTROS DOCENTES

En la actualidad, la enseñanza de las Bellas Artes se realiza a través de los siguientes Centros docentes:

A) ESCUELAS DE BELLAS ARTES:

a) *Superiores*: La de San Fernando, de Madrid; San Jorge, de Barcelona; San Carlos, de Valencia, y Santa Isabel de Hungría, de Sevilla.

b) *Preparatorias*: La de Santa Cruz de Tenerife.

B) CONSERVATORIOS:

a) *Superiores*: Los de Madrid, Barcelona y San Sebastián.

b) *Profesionales*: Los de Bilbao, Córdoba, La Coruña, Granada, Málaga, Murcia, Pamplona, Santa Cruz de Tenerife, Sevilla, Valencia, Zaragoza y Tetuán.

c) *Elementales*: Los de Albacete, Palma de Mallorca, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Oviedo, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Valladolid y Vitoria.

C) ESCUELAS DE ARTE DRAMÁTICO:

a) *Superiores*: La de Madrid.

b) *Profesionales*: Las de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.

D) ESCUELAS DE CERÁMICA:

De Madrid y Manises.

E) ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS:

Algeciras, Almería, Arrecife (Canarias), Avila, Baeza, Barcelona, Cádiz, Ciudad Real, Córdoba, Corella, Granada, Guadix, Huesca, Ibiza, Jaén, Jerez de la Frontera, La Coruña, Lanzarote (Canarias), Logroño, Madrid, Málaga, Melilla, Mérida, Motril, Murcia, Oviedo, Valencia, Palma de Mallorca, Santiago, Santa Cruz de la Palma, Santa Cruz de Tenerife, Santiago, Sevilla, Soria, Tárrega (Lérida), Teruel, Toledo, Ubeda, Valencia, Valladolid y Zaragoza.

Además de dos Residencias de Pintores en la Alhambra de Granada y en El Paular.

Es decir, que hay los siguientes Centros docentes:

Escuelas Superiores de Bellas Artes	4
Escuelas Preparatorias de Bellas Artes	1
Conservatorios Superiores	3
Conservatorios Profesionales	12
Conservatorios Elementales	12
Escuelas Superiores de Arte Dramático	1
Escuelas de Arte Dramático	5
Escuelas de Cerámica	2
Escuelas de Artes y Oficios	41
Residencias de Pintores	2
TOTAL	83

Son, pues, 83 los Centros con que cuenta el Estado español para la enseñanza de las Bellas Artes.

III. EL PROFESORADO

En cuanto al *profesorado*, y manteniendo la división por Centros, figuran en el presupuesto del Departamento:

A) ESCUELAS DE BELLAS ARTES:

Catedráticos	68
Auxiliares	20
TOTAL DE PROFESORES	88

B) CONSERVATORIOS DE MÚSICA Y DECLAMACIÓN Y ESCUELAS DE ARTE DRAMÁTICO:

Catedráticos	93
Profesores especiales	50
Profesores auxiliares	80
TOTAL DE PROFESORES	223

C) ESCUELAS DE CERÁMICA:

Profesores	4
Auxiliares	10
TOTAL PERSONAL	14

D) ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS:

Profesores numerarios	641
Profesores auxiliares y especiales	15
Maestros de taller	120
TOTAL PERSONAL	776

Hay en total, sumados todos estos Centros, 161 catedráticos; 645 profesores numerarios; 175 profesores especiales y auxiliares, y 120 maestros de taller. Además de un número determinado de encargados de curso y de dos inspectores.

Los sueldos de estos profesores van, por lo que a los catedráticos y profesores numerarios se refiere (1),

(1) De Escuelas de Bellas Artes, Conservatorios y Escuelas de Artes y Oficios. Los profesores numerarios de la Escuela de Cerámica cobran de 15.400 a 22.400 pesetas.

de 14.000 a 32.300 pesetas anuales. Los profesores especiales y auxiliares cobran entre 8.400 y 12.000 pesetas; los maestros de taller, de 11.200 a 16.800.

IV. ALUMNADO

Por lo que se refiere a los *alumnos*, tenemos las cifras siguientes (para el curso 1952-53):

Escuelas de Bellas Artes	789
Conservatorios de Música	23.835
Escuelas de Artes y Oficios	20.803
Escuelas de Cerámica	114
TOTAL ALUMNOS	45.541

Es decir, el promedio es de unos 41 alumnos por cada docente, cifra excesiva si se tiene en cuenta que se trata de materias que han de enseñarse en estrecho contacto con cada alumno en particular.

Señalemos el aumento constante de matrícula en estos Centros con un ejemplo: el alumnado de la Escuela de Bellas Artes casi se cuadruplica en diez años (1940-41, 6.220 alumnos; 1952-53, 23.835). Es interesante también la proporción de extranjeros: en las Escuelas de Bellas Artes hay en la actualidad 31; en el Conservatorio de Madrid, 48 (2).

Los *planes de estudio* son muy variados: las Escuelas de Bellas Artes tienen, además de un curso preparatorio, cinco Secciones: pintura, escultura, grabados, restauraciones y profesorado de dibujo. En la Escuela de Cerámica se estudia desde historia de la misma hasta la química general y aplicada. En los Conservatorios, la técnica de todos los instrumentos y, por supuesto, del canto. Y en las Escuelas de Artes y Oficios, casi todos los existentes: carpintería, cerrajería, esmaltes, muñequería, decoración, etc., etc.

V. PRESUPUESTOS

¿Qué le cuestan al Estado estos Centros? Aproximadamente lo siguiente:

Las Escuelas de Bellas Artes, unos 3.117.200 pesetas (de los que 1.673.200 pesetas van destinadas a la retribución del personal).

Los Conservatorios y Escuelas de Arte Dramático, 6.099.810 pesetas (3.272.860 pesetas, para personal).

Las Escuelas de Artes y Oficios, 16.181.739 pesetas (9.882.800 pesetas, para personal).

Las Escuelas de Cerámica, 4.390.570 pesetas (pesetas 221.000, para personal).

En total, se invierte en estos Centros 29.789.319 pesetas. Apenas el 1,49 por 100 del presupuesto del Departamento.

VI. ACTIVIDAD DE LOS CENTROS

La *actividad* de estos Centros es notable: oscuramente, meritoriamente, los Conservatorios, las Escuelas de Artes y Oficios de provincias desarrollan una actividad docente, que lanza cada año al campo de la cultura patria unas promociones de muchachos bien preparados, ilusionados por su vocación artística o artesana.

Las Escuelas Superiores de Bellas Artes y el Conservatorio de Madrid realizan, al mismo tiempo que

(2) Carlos Díaz de la Guardia: "Estudiantes extranjeros en España", en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 54. Madrid, 1957.

su labor docente, una tarea de extensión cultural enormemente meritoria. Señalemos, a título de ejemplo, los cursillos para universitarios, organizados por este último, y en los que se ha explicado la música europea contemporánea, se ha dado un curso general de historia de la música, unos ciclos sobre las grandes épocas de la misma, etc., etc. Algunos Conservatorios de provincias (así, el de Málaga) han organizado entre sus alumnos orquestas de cámara, que han actuado brillantemente por España.

La incorporación a la Dirección General de Bellas Artes, por orden ministerial de 1 de febrero de 1955, de las Escuelas de Artes y Oficios ha cargado a la Dirección con una ingente tarea, al mismo tiempo prometedora y fecunda.

VII. ¿QUÉ PROBLEMAS TIENEN ESTOS CENTROS?

1.º *El de la pequeñez de las consignaciones presupuestarias a ellos destinadas.*—Así, por ejemplo, todos los Conservatorios de España reciben del Estado tan sólo 870.000 pesetas para material, y los talleres de ambas Escuelas de Cerámica, 23.570 pesetas. Es preciso—y urgente—dotar mejor a estos Centros, que, a través de su docencia, velan por el mantenimiento del espíritu artístico y de la práctica artesana de nuestro país.

2.º *Lo reducido de las plantillas.*—Más arriba decíamos que el promedio de alumnos por docente era de 41. Son demasiados: piénsese, por ejemplo, en la enseñanza del canto, en que el ideal—evidentemente inalcanzable en una Escuela oficial—es la docencia individual. Parece imposible que un profesor de esta técnica pueda vigilar los progresos de un número de alumnos superior a diez.

3.º *La escasez de las retribuciones.*—Que todo un catedrático de una Escuela Superior de Bellas Artes cobre 14.000 pesetas, resulta irrisorio. Lo mismo puede decirse de los demás.

4.º Por último, y muy a menudo, *la pobreza de los locales.* No, naturalmente, los de las grandes Escuelas (Superiores de Bellas Artes, Conservatorios, etcétera), situadas en edificios tradicionales más o menos cuidados. Sí los de los Conservatorios de provincias y las beneméritas Escuelas de Artes y Oficios, que si en algún caso, y gracias al esfuerzo y a la devoción del Ministerio y a la colaboración de las Entidades locales, han inaugurado sus nuevas sedes, muy a menudo están en edificios antiguos, antigüísticos y pobremente equipados.

Como se ve, el problema es, sobre todo, de medios económicos. Las enseñanzas dependientes de la Dirección General de Bellas Artes velan, por medio de una parte de sus Centros (Escuelas de Bellas Artes, de Cerámica, Arte Dramático y Conservatorios), por mantener y desarrollar el espíritu y la vocación artísticas de una nación que siempre se distinguió singularmente por ellos. A través de los demás—las Escuelas de Artes y Oficios—, por evitar que se pierda una riquísima artesanía nacional, que constituye uno de nuestros más legítimos orgullos. Es una tarea que hay que proteger y cuidar. Cuanto se haga en su favor repercutirá, a no muy largo plazo, en el prestigio y en el bienestar de nuestra patria.

JOSÉ MARÍA LOZANO

inf. extranjera

La reforma de la enseñanza en Francia

El Comité de Estudios de Reforma de la Enseñanza en Francia elaboró en abril de 1955 un proyecto, siendo ministro de Educación M. Berthoin, que nuestra REVISTA publicó íntegro en su núm. 31, mayo 1955.

El actual ministro de Educación francés, M. Billères, sometió en junio pasado al Consejo Superior de Enseñanza Primaria y, seguidamente, al Consejo Superior de Enseñanza Media y al de Enseñanza Técnica un proyecto de ley de reforma de la enseñanza, que más tarde fué examinado por el Consejo Superior de Educación Nacional. Este proyecto de ley, que comprende veinte artículos, señala en su preámbulo los principios de la actual reforma, que ha llegado a hacerse indispensable: expansión, democratización y adaptación de la enseñanza a las necesidades de la sociedad (1).

El proyecto establece la obligatoriedad de la escolaridad hasta la edad de dieciséis años. De los seis a los once años, enseñanza elemental, y de los once a los trece años, durante dos años como mínimo, será dada una enseñanza en parte común y en parte diferenciada en las Escuelas Medias, con el objeto de proporcionar a los alumnos la preparación necesaria para que estén en condiciones de escoger una orientación que convenga a sus aptitudes y a sus gustos (2). El primer año se denominará de observación y todas las enseñanzas serán comunes. En el segundo año, además de las enseñanzas comunes, se darán otras que podrán ser elegidas por los alumnos: latín, matemáticas, iniciación a los trabajos de la vida práctica...

(1) Artículo 2.º Los Centros públicos de Enseñanza, gratuita en todos sus grados, antes, durante y después de la escolaridad obligatoria tienen por misión:

- 1.º Ofrecer a todos los alumnos, cualquiera que sea el lugar de su residencia y la situación de su familia, posibilidades idénticas de educación, no existiendo ninguna distinción entre ellos, salvo las que impongan las aptitudes y los resultados.
- 2.º Desarrollar la personalidad física, intelectual y moral.
- 3.º Preparar a la vida social y cívica y al ejercicio de los diferentes oficios y profesiones en condiciones adaptadas al progreso científico y a las transformaciones económicas y sociales.

(2) Artículo 22. La colectividad que cree una escuela media, una escuela terminal o un colegio aportará, previamente preparado, un terreno sobre el que debe construirse el edificio. El Estado le reembolsará el 90 por 100 de los gastos de construcción o realizará él mismo los trabajos.

En estos establecimientos, el Estado provee al pago de los sueldos e indemnizaciones del personal docente, administrativo y de vigilancia.

La colectividad que crea la escuela soporta:

- 1.º Los gastos de conservación de los edificios.
- 2.º Los gastos eventuales de alquiler de edificio.
- 3.º La adquisición y conservación del material pedagógico y del material de las cantinas escolares.

Ningún examen de ingreso ni de paso de un curso a otro tendrá lugar antes de los trece años. Caso de establecerse un examen al final de los estudios en la Escuela Media, éste no será considerado más que como una nota en el expediente del alumno. De todos modos, según M. Billères, los exámenes deberán permitir no solamente la selección de los mejores, sino la distribución de los niños, según sus posibilidades y temperamentos, entre todos los tipos de enseñanza y todas las formas de estudio, sin que ningún alumno sea ignorado o rechazado.

La Escuela Media no será una simple continuación de la primaria. Deberá disponer de los medios necesarios para proporcionar a sus alumnos los métodos educativos y los profesores especializados que caracterizan a los centros de segunda enseñanza. Una de estas escuelas deberá funcionar en cada centro comarcal y sus alumnos podrán disfrutar de los siguientes beneficios:

- Transporte gratuito de los alumnos que asisten a las Escuelas medias de otros distritos.
- Organización de cantinas escolares gratuitas para la comida de mediodía.
- Entrega gratuita de libros y material escolar.
- Concesión de becas y subsidios.

Este tipo de establecimientos, según se ha comprobado en otros países donde han sido creados, evita las vocaciones arbitrarias demasiado ambiciosas o demasiado modestas, revela al niño posibilidades insospechadas, crea una transición y pone fin a la discontinuidad entre el primero y segundo grado de enseñanza, permite descubrir aptitudes y mejora los resultados estrictamente escolares. La Escuela Media asociará las tradiciones de la enseñanza secundaria, de la enseñanza primaria superior y de la enseñanza técnica (3).

Después de la Escuela Media caben dos orientaciones:

- 1.ª Una enseñanza orientada hacia la vida práctica y completa con una formación profesional organizada en una empresa bajo el control del Ministerio de Educación Nacional.
- 2.ª Una enseñanza preparatoria para estudios superiores, dividida en dos grandes secciones: clásica y técnica, comprendiendo cada una tres ramas en los tres últimos años de Bachillerato:

a) En el ciclo clásico (Latín, Francés, una lengua moderna):

La Sección A añadirá el Griego y las nociones fundamentales de Matemáticas y Ciencias. Prepara para los estudios literarios superiores.

La Sección B, que conduce a los estudios preparatorios de las carreras de Derecho y Administración, comporta un segundo idioma moderno y el estudio de las matemáticas y de las Cien-

(3) L. Cros: "Tronc commun ou école unique?" Revista *L'Education Nationale*, núm. 30, 8 noviembre 1956, pág. 4.

cias experimentales, presentado de una forma concreta.

La Sección C se propone dar una cultura científica que sirva de preparación para estudios superiores científicos y teóricos.

- b) El ciclo de técnica comprenderá el Francés, un idioma moderno, el estudio de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales y aplicadas:

La Sección D aporta el estudio de un segundo idioma moderno, de la Historia, de la Geografía y de la Filosofía. Prepara para las carreras económicas y para ciertas carreras administrativas.

La Sección E, destinada a los futuros ingenieros, comprende las Matemáticas aplicadas y el Dibujo Industrial.

La Sección F prepara para los estudios superiores de Ciencias Biológicas. Comprende muchos trabajos prácticos.

Todas estas enseñanzas serán organizadas de forma que ofrezcan a cualquier alumno, por medio de los estudios de perfeccionamiento hechos en establecimientos especializados, posibilidades de reorientación y de promoción.

DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Los Centros de Educación permanente tendrán por misión completar la educación general y profesional de sus alumnos, facilitar la adaptación, o la reeducación de los adultos obligados a cambiar de profesión por razón de las circunstancias económicas o del progreso técnico y facilitar a los más aptos la posibilidad de seguir los cursos de enseñanza superior.

Se ha querido destruir los círculos cerrados entre las diversas clases de enseñanza para asegurar con ello su democratización y su adaptación a la vida moderna, sin por ello dejar de lado el humanismo. Menor rigor del régimen de exámenes, equivalencia de diplomas, renovación de los métodos y simplificación de programas, definición de un humanismo técnico, son parte de los elementos concretos de este doble principio de base del proyecto.

Para asegurar el financiamiento de esta reforma el ministro de Educación logró el 12 de noviembre que el Consejo Interministerial anunciara que el Gobierno era favorable a la creación de un "Fondo de modernización y democratización de la enseñanza", con una garantía de dotación de cincuenta y cuatro mil millones de francos anuales durante un período de diez años, que se calculan serán necesarios para poner en marcha esta reforma.

Mediante la aprobación de este fondo se asegura la realización de la reforma de la enseñanza, cualesquiera que sean las vicisitudes políticas por las que atraviese el país. Los fondos necesarios se obtendrán mediante la percepción de una tasa de aprendizaje (se calcula se recaudarán unos treinta millones) y por la ampliación de determinadas fuentes de ingresos que están ya a disposición del Gobierno.

Se calcula que será necesario, en primer lugar, financiar la construcción de diecisiete mil clases suplementarias para el "ciclo medio", clases cuyo efecto no deberá sobrepasar de veinticinco alumnos; diez mil clases para las ciudades y siete mil para la población rural. Todo ello costará ciento veinte mil millones de francos. Otro tanto costarán las clases suplementarias exigidas por la prolongación de la escolaridad, y a estas cantidades se sumarán mil millones y medio para las instalaciones de educación permanente y los créditos de funcionamiento indispensables para pagar a los nuevos maestros.

LA PEQUEÑA REFORMA

El ministro de Educación francés, en espera de la aprobación del proyecto de ley de reforma de la enseñanza, redactó otros cuatro proyectos denominados la "pequeña reforma", que han sido aprobados mediante decreto y serán puestos en vigor en este año.

Los proyectos establecen:

1.º *Supresión en el bachillerato de los exámenes de septiembre*, que serán únicamente realizados por aquellos alumnos que se hayan visto impedidos por un serio motivo a presentarse en junio.

2.º *Supresión del examen de ingreso en el Bachillerato*, que será sustituido por la presentación del libro escolar, en el que se habrá hecho constar si son capaces de continuar con eficacia los estudios secundarios. El examen subsistirá solamente para los alumnos que no hayan sido juzgados aptos y para los de enseñanza privada.

Los alumnos que sean juzgados buenos o medianos serán dispensados del examen de ingreso. El maestro establecerá tres notas medias para cada alumno: la de los resultados obtenidos en general, la de los resultados en francés y la de los resultados en cálculo.

Una Comisión que se creará en cada Departamento determinará la "media real" de cada alumno, teniendo en cuenta las notas del maestro y el informe del inspector de Primera Enseñanza en cuanto al nivel de la clase.

3.º *Simplificación de los programas de bachillerato*. Los programas constarán de dos partes: una obligatoria, sobre la que versarán los exámenes y, otra, para que el profesor escoja los temas que considere especialmente apropiados para completar la formación y la información de los alumnos.

Los programas de francés, latín, griego y lenguas vivas no sufren ninguna modificación; en cambio, en Geografía e Historia serán aplicadas las modificaciones más importantes, primero de estructura y más tarde de método. De estas dos asignaturas se separarán del programa general, que no cambia, tres importantes temas: uno por trimestre, que serán estudiados a fondo, y el resto será objeto de un examen más sucinto.

Por ejemplo, en el último curso, el estudio de la Historia se centrará en tres temas: Revolución (1789-1799), Francia de 1789 a 1830, y Evolución política y social de Inglaterra y de Estados Unidos desde finales del siglo XVIII a mediados del siglo XIX.

En el estudio de la Historia antigua no deberán dedicarse más de doce lecciones a la cronología, a la Prehistoria y a la Historia de Oriente. Deberán ser breves en las guerras y crisis políticas y subrayar las cuestiones relativas a las civilizaciones de la antigüedad.

Para estas enseñanzas se utilizarán toda clase de documentos, de modo que puedan los alumnos ser iniciados en los métodos de investigación histórica.

También las disciplinas científicas son aligeradas de modo que permitan profundizar en lo que se considere capital.

En Química ha sido suprimido el estudio de las propiedades de los metales y sus aleaciones, la teoría sobre los generadores en electricidad, etcétera. La Geometría descriptiva ha sido asimismo muy reducida en los programas.

Los fines más importantes de este decreto son:

- Reducir el tiempo dedicado a la adquisición de conocimientos de detalle, que sobrecargan inútilmente la memoria.
- Dedicar este tiempo a realizar trabajos que habiliten al alumno para la investigación personal y la reflexión.
- Dejar al profesor una amplia iniciativa para definir el contenido de su enseñanza.
- Responder a las exigencias de la vida escolar de hoy día.

- 4.º *Supresión de los deberes escolares fuera de la escuela.* Ningún deber escolar será realizado por los alumnos de primera enseñanza fuera de la escuela. Esta supresión se refiere a los deberes de los niños de los cursos elementales y medios de la Enseñanza Primaria. El horario de clase no será aumentado; cada maestro dedicará una hora diaria—la última de la jornada escolar—a la realización de los deberes por los escolares.

Esta medida alivia el esfuerzo que ha de realizar el niño, libera a los padres de la necesidad de tener en muchas ocasiones profesor en casa y, sobre todo, accede a las peticiones del Sindicato Nacional de Maestros y a los consejos de los padres de los alumnos, obligados a reconocer que la mayoría de los niños eran incapaces de hacer en su casa correctamente los deberes teniendo en cuenta, especialmente, las condiciones de alojamiento.

- 5.º *Acceso a la Enseñanza Superior sin Bachillerato.* Serán dispensados del Bachillerato al ingresar en un centro de Enseñanza Superior:

- 1.º Los que posean determinados diplomas cuya relación se establecerá próximamente.

- 2.º Los que ante un Jurado formado por profesores de Enseñanza Superior se sometan a un examen especializado, es decir, a unas pruebas que correspondan a los estudios que el candidato desee seguir.

La edad mínima será la de veintinueve años si el candidato no ha estudiado el Bachillerato, y de veinticinco años si ha estudiado sin lograr el título de Bachiller.

Para la preparación de estos exámenes se establecerán cursos especiales en los Institutos y en los Centros del Conservatorio de Artes y Oficios, y también se establecerán cursos por correspondencia.

- 6.º *Reconversión de los bachilleres en Letras en Bachilleres en Matemáticas.* Además del ingreso en la Enseñanza Superior de quienes no posean el grado de Bachiller, para paliar la falta de alumnos en las Enseñanzas Técnicas se procederá a una especie de "reconversión" de los Bachilleres en Filosofía y en Ciencias Experimentales, en Bachilleres en Matemáticas.

Ya varios Institutos han comenzado las clases preparatorias de Bachillerato de Matemáticas destinadas a los estudiantes de la segunda parte del Bachillerato en Filosofía o en Ciencias Experimentales. Estos candidatos realizarán, a fin de curso, un examen de Bachiller (sección Matemáticas) y serán dispensados de las pruebas escritas y orales ya realizadas en Filosofía o Ciencias Experimentales. Prácticamente no tendrán que realizar más que los exámenes de Matemáticas y Física.

Las clases versarán solamente sobre estas materias, dedicando siete horas por semana a la Física y Química y doce horas a las Matemáticas, más una hora semanal para el estudio de una lengua viva.

Esta medida permitirá una reorientación, tan necesaria para el mundo moderno.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Además de todas estas reformas, la Enseñanza Superior está en vías de completa renovación. Según declaraciones del ministro de Educación, el número de plazas de profesores se elevará, de 6.576 que existen actualmente, a 9.000, dedicándose más de la mitad de las nuevas plazas a las disciplinas científicas; se establece un crédito de 700 millones para los fondos dedicados a la investigación científica; y en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas, profesores e investigadores percibirán una "prima de participación en la investigación", que aumentará en un 20 por 100 sus remuneraciones anuales.

En cuanto a la protección escolar, créditos suplementarios permitirán en la Enseñanza Superior la concesión de 1.700 nuevas becas de 120.000 francos cada una y de diez becas de 140.000 francos para estudiantes de medicina que colaboren en el Servicio

de Salud Escolar y Universitaria. En la segunda enseñanza se prevé la concesión de 13.250 nuevas becas de mayor valor económico.

Todas estas reformas han sido realizadas con el fin de lograr una mejor orientación de la masa escolar y

poder en el futuro multiplicar el número de los estudiantes en las ramas científicas, para obtener los técnicos que necesita el desarrollo industrial del país.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ CLEDO

la educación en las revistas

CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Con el título "El ser humano, sujeto pedagógico", José Talayero publica unas reflexiones acerca de la integridad del ser humano como sujeto de la pedagogía. Dice así: "La educación y la ciencia que la explica no han de edificarse sobre principios puramente filosóficos, sino, sobre todo, han de edificarse sobre los conceptos científicos del ser humano tal como es, naturalmente. Y nos hemos estancado en abstracciones filosóficas, psicológicas y sociológicas, en vez de avanzar hacia el ser humano concreto en su ser y en su vivir naturales." Por causa de este afán de abstracción, considera el articulista que el ser humano ha sido tratado en forma parcial por la pedagogía, que ha concedido excesiva predilección a la inteligencia, descuidando al mismo tiempo el sentimiento y la voluntad (1).

En un largo artículo del maestro y licenciado M. de Guzmán se plantea el problema de considerar la Enseñanza Primaria en España como un compartimento estanco que nada tiene que ver con otras enseñanzas superiores. El articulista ve la causa de muchas de las deficiencias de la Enseñanza Media en la falta de preparación pedagógica de los licenciados—muchas veces, catedráticos de Institutos—, en cuyas manos está la educación de los bachilleres, y considera que sería mucho más eficaz la labor docente de éstos si antes hubieran adquirido una experiencia pedagógica similar a la que tiene el maestro. Cree que es muy grave para la enseñanza del Bachillerato que sus profesores no tengan la menor cultura pedagógica y aboga por una reforma, que formula de esta manera: "¿No sería más fácil, y, sobre todo, más eficiente que tras la reforma adecuada del Plan de estudios del Magisterio (como la propuesta por el Congreso de Pedagogía) se exigiera al futuro licenciado el título de maestro con un año al menos de práctica efectiva en una escuela? Eximiendo a los maestros en estas condiciones de los dos años llamados comunes en la Licenciatura, y limitando los cursos en la Escuela Normal al límite metodológico imprescindible, no se alargaría excesivamente la carrera, y entonces sí que podría decirse que se habían roto los diques: no existiría compartimento estanco en la Enseñanza, la ciencia pedagógica se vería definitivamente prestigiada, la Enseñanza Primaria sería paso obligado a la Enseñanza Media, como ésta lo es a la Superior, y la Educación Nacional española tendría la unidad lógica, cíclica y orgánica de la que actualmente carece" (2).

En la revista *Atenas* aparece un largo estudio sobre la educación preventiva, en el que se pueden distinguir tres partes: una introducción histórica en la que se pasa revista a las actitudes pedagógicas de los grandes creadores de la Pedagogía sobre este problema concreto: ¿sistema represivo, o, por el contrario, sistema preventivo? Hasta llegar a Don Bosco, cuyo sistema es estudiado detenidamente como modelo el más original de pedagogía preventiva; una segunda parte en la que el autor deduce las consecuencias de lo anteriormente expuesto y la actual y concreta realización del sistema preventivo en las pedagogías del padre Manjón o de la profesora Montessori y en las exhortaciones de Su Santidad Pío XII. Por último, se cierra

el artículo con unas reflexiones sobre la esencia de la educación preventiva y sus características fundamentales (3).

ENSEÑANZA MEDIA

HORARIOS Y PROGRAMAS EN EL BACHILLERATO

Un corresponsal español en París da cuenta de la noticia de que en Francia han sido suprimidos los deberes para hacer en casa a los escolares comprendidos entre los cinco y los once años. También refiere otras decisiones que han sido tomadas por el ministro de Educación Nacional francés: la más importante de todas ellas, la que estipula que el Bachillerato no será indispensable para ingresar en los establecimientos de Enseñanza Superior. "Entendámonos—dice nuestro corresponsal—, no es que el ministro trate de equiparar a los bachilleres y a quienes no han hecho esos mismos estudios. Antes de haber cumplido veintitún años, nadie podrá matricularse en un centro universitario sin ser bachiller. Pero el criterio del ministro es que aquellos hombres jóvenes que, por razones económicas u otras, no pudieron pasar en un liceo sus años de adolescencia, no por ello encuentren cerradas para siempre las puertas de la Universidad." En el mismo decreto hay otra disposición que trata de aligerar los programas de estudios del Bachillerato con el criterio de suprimir "todo aquello que requiera un esfuerzo meramente memorístico y dedica el tiempo que se gane de este modo a mejorar la educación del estudiante con disciplinas y deportes que contribuyan a su desarrollo físico y, sobre todo, a la formación de un carácter". En fin, otra de las disposiciones un tanto revolucionarias adoptadas suprime el examen de ingreso para pasar de la escuela al liceo, donde, en lo sucesivo, podrán matricularse automáticamente cuantos alumnos hayan obtenido en la escuela, durante los cursos inmediatamente anteriores, notas que en conjunto den una puntuación igual o superior a la mediana" (4).

Inspirado en este mismo tema de las reformas escolares en Francia, encontramos un editorial en *Ya*. El editorialista cree que "el progreso de los conocimientos positivos y la concurrencia de estudiantes a todos los grados se va traduciendo, pese a esfuerzos en contrario, en una acumulación de trabajo sobre los alumnos, sujetos, por lo común, a jornadas de trabajo y estudio enormemente sobrecargadas y obligados a esfuerzos memorísticos enormes". Y más adelante: "La preparación de exámenes y reválidas es agotadora, porque se exigen del que se examina una serie de respuestas que ni padres ni profesores sometidos repentinamente a la prueba serían capaces de formular, por la sencilla razón de que ni les han hecho ni les hacen falta para nada." Entonces le parece oportuno que tengamos en nuestra patria una mirada de atención para las reformas francesas inspiradas en la norma de menos memoria y más reflexión como base para una reducción de los programas del Bachillerato (5).

El diario de Valencia *Levante* tiene abierta una encuesta sobre los derechos del estudiante, a la que un bachiller ha contestado, refiriéndose al problema de los horarios. En ella se afirma: "El estudiante español, y sobre todo el de Bachillerato, está sobrecargado de trabajo." Y después de detallar puntualmente sus quehaceres y su horario llega a la conclusión de que sus estudios le ocupan un total de once o doce horas diarias, lo cual no le permite dedicar ninguna atención a sus aficiones preferidas: "deportes, lecturas, pasear y en general para cualquier sana distracción". El autor del artículo comenta la carta del muchacho sumándose a sus deseos: "Es verdade-

(3) Rodolfo Fierro Torres, S. D. B.: "Algo sobre educación preventiva", en *Atenas* (Madrid, diciembre de 1956).

(4) Juan Bellveser: Crónica de París "El bachillerato ya no es indispensable para cursar estudios universitarios", en *España* (Tánger, 19-XII-56).

(5) Editorial: "Problemas de enseñanza", en *Ya* (Madrid, 20-XII-56).

(1) José Talayero: "El ser humano, sujeto pedagógico", en *Servicio* (Madrid, 12-I-57).

(2) M. de Guzmán: "La Enseñanza Primaria en España", en *Servicio* (Madrid, 10-I-57).

ramente importante que se revise el actual horario de clases de uno bachiller." "Vivir es algo más que estudiar. Más allá y más acá de los libros hay cosas esenciales que un muchacho joven no puede desconocer" (6).

Todavía hay en el diario *Madrid* otro artículo que abunda en esta opinión de considerar la vida de los niños—de los escolares, más concretamente—, abrumada de quehaceres y coaccionada por los rígidos horarios del estudio. Con el título "Que los niños vivan su vida", Ledesma Miranda escribe unas reflexiones pidiendo para los niños libertad para la expansión de sus caracteres y de su personalidad y para la elección de su vida futura (7).

ENSEÑANZAS PARTICULARES

Sobre la enseñanza de las matemáticas en el Bachillerato, un artículo plantea el problema de la dificultad que su estudio encuentra en una gran mayoría de los alumnos. Su autor cree que esta aversión o dificultad en el estudio de las matemáticas tiene su causa principal en la manera deficiente y errónea con que son enseñadas. Y la causa de que haya tantos malos profesores de matemáticas estriba en el intrusismo que existe en el campo de esta enseñanza, pues a ella se dedican personas que no han recibido una formación especializada como la de los licenciados en Ciencias Exactas (8).

Otro artículo trata de la manera como debe ser concebida la enseñanza de la Geografía, de la cual se tiene un concepto pedagógico totalmente equivocado cuando se la considera un saber memorístico, de acumulación de datos. Su autora nos dice: "La Geografía ha evolucionado en el transcurso del siglo actual, de la misma forma que evolucionaron otras ciencias. La Geografía es una ciencia de coordinación de fenómenos, y para coordinarlos hay, primero, que saberlos leer y saberlos interpretar." La actitud pedagógica del profesor de Geografía habrá de estar de acuerdo con este moderno y actual concepto de la asignatura (9).

ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La *Revista Calasancia* reproduce una intervención del profesor André Courthial, en el Seminario, sobre "Métodos de diagnóstico en Orientación Profesional" que siguió al Congreso Internacional de Orientación Profesional, celebrado en Bonn. El autor dedica gran interés a la entrevista personal entre el consejero de Orientación profesional y el sujeto que ha de ser orientado, y se detiene estudiando las características deseables que tal entrevista debe reunir para el mejor logro del fin perseguido (10).

LECTURAS INFANTILES

Continúan prestando gran atención las revistas a lo que nuestros niños leen, trátase de libros o de periódicos.

La directora del Gabinete de Lectura de Santa Teresa de Jesús ha publicado en la revista *Atenas* unas normas e indicaciones que se han de tener presentes en los libros para niños y adolescentes. Además de las acostumbradas reflexiones de carácter moral, es interesante hacer constar que se concede aquí también una capital importancia al estilo literario, que "debe ser muy cuidado, porque sus lectores están formándose intelectualmente y se asimilan con facilidad lo leído..." (11).

También el tema de la prensa y los escolares es de gran actualidad, ya sea mirado desde la vertiente que considera

(6) Vicente Ventura: Las encuestas populares, "Horario nuevo, vida nueva, Los derechos del estudiante", en *Levante* (Valencia, 9-XII-56).

(7) R. Ledesma Miranda: "Que los niños vivan su vida", en *Madrid* (Madrid, 22-XII-56).

(8) Gregorio Lorenzo Díez: "Las matemáticas en la Enseñanza Media", en *Arriba* (Madrid, 12-XII-56).

(9) Adela Gil Crespo: "Valor de la Geografía en la Enseñanza secundaria", en *Levante* (Valencia, 23-XII-56).

(10) A. Courthial: "La entrevista en orientación profesional", en *Revista Calasancia* (Madrid, enero-marzo 1957).

(11) María Lázaro: "Indicaciones y normas que se han de tener en cuenta en los libros para niños y adolescentes", en *Atenas* (Madrid, diciembre de 1956).

al pequeño lector de la prensa de los mayores, ya sea desde aquella otra en la que se le considera como autor y confeccionador de periódicos escolares. Un editorial de *A B C* habla precisamente de estos periódicos que los niños de escuelas y colegios confeccionan y escriben con verdadero entusiasmo, y pone de manifiesto las extraordinarias ventajas que para la formación de los muchachos puede reportar una tal actividad, unidas a otras inmejorables consecuencias de índole social, como son la beneficiosa comunicación con las familias y el crear un lazo de unión con los antiguos alumnos (12).

En otro artículo es considerado el periódico como elemento didáctico de grandísimo interés para los educadores, que deben encontrar en él un instrumento de trabajo (13).

Un comentario a la creación del Día de la Información en la escuela pone de relieve el gran valor formativo y educativo que la lectura del periódico representa para los niños de las escuelas (14).

La revista de la Junta Provincial de Protección de Menores de Barcelona publica un trabajo confeccionado por los servicios pedagógicos del Tribunal Tutelar de Menores de aquella ciudad. Su principal interés consiste en que está constituido por un conjunto de puntos de vista positivos para la solución del problema de las publicaciones infantiles. La primera parte es un análisis de las características desfavorables que presentan la mayoría de estas publicaciones, tanto nacionales como extranjeras, y tanto por lo que se refiere al fondo como a la forma. La segunda parte contiene un resumen de la legislación española reguladora de las publicaciones para la infancia y la juventud. La tercera parte, que es la más interesante, está dedicada a dar consejos concretos para la organización de bibliotecas, la elección de libros y revistas y la organización de servicios bibliográficos. Para terminar con una serie de conclusiones prácticas que afectan, sobre todo, a la organización de la Obra de Protección de Menores en relación con las lecturas de sus protegidos (15).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

FORMACIÓN DEL UNIVERSITARIO

Continuando la serie de reflexiones que la formación del joven universitario sugiere al profesor Isidoro Martín, publica el periódico *Ya* el segundo artículo sobre este tema. Se trata esta vez de exponer el pensamiento del autor acerca de la necesaria reintegración cultural del hombre. Frente a su fragmentación cultural, tan típica en los especialistas de hoy, el profesor Isidoro Martín propugna "la urgente necesidad de volver a la genuina cultura, a la cultura unitaria y unificadora, llena de vitalidad sobrenatural, que toma al hombre en la plenitud de su dimensión y cuenta con su destino y se sujeta a un canon inmutable y eterno de moral" (16).

Con el título "El suburbio como libro" ya sugiere el padre Llanos, autor del artículo así encabezado, que el estudiante universitario debe hallar en la meditación de los suburbios una lección para su propia formación. Pero además se detiene después en señalar las características que debe tener el contacto del universitario y el suburbio, y así define las llamadas *estaciones*, concebidas "como pequeñas repúblicas de estudiantes (cinco, seis, siete de ellos, no más) instalados de verdad en el ambiente suburbano, totalmente a su aire y estilo... La *estación universitaria* estará constituida por una casa más, una más, igual a todas en cuanto a incomodidad y estrechura".

Y más adelante definirá así su actividad: "Acción cultural y de trato y amalgamamiento local, con su clase y con su casino, estación abierta en el corazón del suburbio para recoger en ella todo su latido y su ansia." También responde el padre Llanos a la posible objeción de la incompatibilidad de

(12) Editorial: "Periódicos escolares", en *A B C* (Madrid, 10-I-57).

(13) F. García Ezpeleta: "El periódico como elemento didáctico", en *Servicio* (Madrid, 12-I-57).

(14) Rafael Gómez Muñoz: "La prensa entra en la escuela", en *Levante* (Valencia, 3-I-57).

(15) "Aspectos positivos de la prensa infantil y juvenil", en *Pro infancia y juventud* (Barcelona, noviembre-diciembre de 1956).

(16) Isidoro Martín: "La necesaria reintegración cultural del hombre", en *Ya* (Madrid, 14-XII-56).

esta vida incómoda y difícil con la dedicación que los estudios exigen: "... contamos con el problema, contamos también con restar eminencia de algunos estudios que miran al futuro para intentar salvar este presente. Y que, además, bien sabemos que una prudente y sabia distribución de estudiantes que alternan en su estación colegial—las estaciones, el padre Llanos las concibe como dependientes de los Colegios Mayores—durante

unas semanas o meses no va a suponer la catástrofe científica ni de ellos ni de su Facultad" (17).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(17) P. Llanos, S. J.: "El suburbio como libro", en *Signo* (Madrid, 5-1-56).

reseña de libros

BAUD, FRANCIS: *Les relations humaines*. Presses Universitaires de France. París, 1955. 125 págs.

La Colección "Que sais-je?" viene publicando, como se sabe, pequeños libros de divulgación científica, correspondientes a las más variadas disciplinas, escritos por especialistas en cada una de ellas. A tal Colección pertenece este opúsculo, en el que se expone sucintamente el panorama de las relaciones humanas, según una concepción sintética y abarcadora.

La obra consta de cuatro capítulos, en los que se trata, sucesivamente, del conocimiento del hombre, el niño y las relaciones familiares y escolares; las relaciones profesionales y comerciales, y las relaciones cívicas y sociales.

Un mérito inicial del autor consiste en la visión global que tiene de las relaciones humanas, muchas veces restringidas a las de índole económica y laboral, como ocurre principalmente en la psicotecnia americana, donde la persecución de un aumento de la productividad obliga a considerar, de modo casi exclusivo, los fenómenos de adaptación del hombre al trabajo de la industria moderna, particularmente los relativos a su manejo de las máquinas y a la adecuación vital del obrero al conjunto humano que constituye la empresa.

Baud procede de la Caracteriología, como prueba su libro *Physionomie et caractère*, y no de la Psicología aplicada, por lo que, ya en la introducción de éste, rechaza, con razón, a nuestro ver, la estrecha y pragmatista concepción de las *public-relations*, que intentan adaptar el hombre a la realidad económica, en vez de "adaptar la empresa y la organización social al hombre para hacer posible su pleno desenvolvimiento".

De ahí la importancia que concede a la tarea de formar al niño para formar al hombre, es decir, a las relaciones familiares y escolares, que preparan al ser humano para su entrada en la vida social. Para el autor, la educación en la familia y en la escuela se propone resolver este problema: "Dada tal *personalidad*, ¿cómo elevaremos al máximo su rendimiento, tanto desde el punto de vista de la especie, como desde el punto de vista del individuo?" La noción misma de *rendimiento* es discutible si entendemos por ella, ante todo, el resultado del trabajo y la producción, concibiendo al hombre como *homo economicus*.

No parece que el autor caiga en este

tiene, así como su concepto de la educación como un proceso que va de la protección a la emancipación. Cuando destaca la importancia de los factores afectivos en la educación, adopta la más actual postura en Psicología pedagógica.

También son dignas de mención sus afirmaciones respecto de los errores psicotécnicos, las limitaciones de los *tests* y la cautela con que deben aceptarse las aplicaciones de las matemáticas a la Psicología. Pero acaso las páginas más interesantes sean las dedicadas a criticar la "cultura humanista y desinteresada" para la formación no sólo de las *élites*, sino de la generalidad de los muchachos. Tema actualísimo en todos los países occidentales, y que entre nosotros apenas ha sido discutido con la amplitud que merece. Estimamos que es el concepto mismo de "cultura" el que se encuentra en crisis.

Sobre las relaciones laborales y cívicas hace el autor observaciones diversas, muy audaces, desde el punto de vista psicológico, cuando se trata de la vida política y social. Audacia que no se refiere a ningún "avance" ultrademocrático, entendido como doctrina política, sino a una crítica de determinadas instituciones, con enfoque de Psicología social. Pero, ¡ay!, la selección rigurosa de los individuos según sus calidades personales, "sin la cual no habrá mejoramiento de la situación social", nos recuerda aquel Arcópago de sabios que proponía Carrel en *L'homme, ces inconnues*, con finalidades de dirección político-social, así como la *República*, de Platón, y el papel de la Utopía.—ADOLFO MAÍLLO.

I. M. BOCHENSKI: *Die Zeitgenössischen Denkmethoden* (Los métodos actuales de pensamiento). Colección Dalp-Taschenbücher, núm. 304. Leo Lehnen Verlag München. Munich, 1954. 150 págs.

I. M. Bochenski, *Professor* de la Universidad de Friburgo, es uno de los más destacados lógicos contemporáneos. Muy conocida en el mundo del pensamiento es su obra *Europäische Philosophie der Gegenwart* (Filosofía europea del presente), publicada en su volumen número 50 por esta misma colección Dalp que hoy nos brinda el estudio *Los métodos actuales de pensamiento*. En esta obra, el P. Bochenski aborda la espinosa empresa de exponer

muy esquemáticamente los principales métodos actuales de pensamiento que se aplican hoy en los diferentes campos de la ciencia contemporánea. Como introducción a los elementos y sistemas del pensamiento lógico y a la terminología de los métodos modernos de la investigación, el presente libro supone especial ayuda para quienes se ocupan por lo general del pensamiento científico. Con un desarrollo claro y preciso de la materia y la aportación de numerosos ejemplos tomados de diferentes campos de especialización, el autor ilustra a sus lectores sobre la aplicación de las leyes lógicas a la praxis del pensamiento.

En un breve prólogo, el P. Bochenski subraya que la obra que nos ocupa es un intento de informar sobre los principales métodos actuales de pensamiento de carácter más *general*—esto es, aplicados a diversos campos—, en consideración a los criterios de los metodólogos de nuestro tiempo, siempre desde un punto de vista claramente elemental. Por tanto, el lector encontrará además en esta obra otras limitaciones voluntarias, cuyo conocimiento evitará los efectos de posibles equívocos.

En primer término, el P. Bochenski trata aquí *métodos* del pensamiento. El libro pertenece al campo de la metodología general, es decir, a la parte de la lógica que trata, como se ha dicho ya, de la aplicación de las leyes lógicas a la práctica del pensamiento. Téngase en cuenta que la obra ha sido escrita por un lógico, de lo cual se deriva, probablemente, un criterio digamos parcial: el relieve especial de lo lógico en el campo de los métodos. Y por supuesto, precisamente lo lógico parece ser elemento decisivo en la metodología.

En segundo lugar, la obra sólo pretende ser muy *elemental*, prescindiéndose de importantes teorías o bien se tratan de forma fugaz, beneficio de lo principal. Así, queda marginado, por ejemplo, todo lo relativo al conocimiento y a la lógica matemáticas, y se ponen límites parciales a la terminología especializada, para hacer más comprensible el texto a los no entendidos.

Por otra parte, pese a la forma dogmática del libro, no pasa de ser una obra de documentación, de información, ya que el P. Bochenski—y así lo confiesa éste—no se hace responsable de las opiniones sustentadas por los numerosos filósofos cuyos criterios se recogen sistemáticamente en la obra. Se trata, en suma, de un libro sobre la filosofía contemporánea, entendiendo la palabra "filosofía" con grandes limitaciones y prescindiendo de todo criterio habitual; por ejemplo, se han pasado por alto cuestiones de pura filosofía, como la naturaleza de la lógica o como los funda-

mentos de la inducción. En resumen, el libro del P. Bochenski versa sobre los métodos en sí, pero no sobre su interpretación y últimas fundamentaciones.

Terminemos puntualizando que la obra se inicia con una introducción, di-

vidida en dos apartados: 1) Terminología y 2) Lógica, metodología y ciencia. A continuación, se suceden los cuatro capítulos principales del libro: el método fenomenológico, los métodos semiológicos, el método axiológico y los méto-

dos reductivos. Se cierra la obra con una relación bibliográfica sobre las diversas materias estudiadas en cada capítulo, con una bibliografía general y un doble índice por materias y onomástico.—ENRIQUE CASAMAYOR.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LABOR DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL EN 1956

El ministro de Educación Nacional, en una entrevista con un redactor del diario matritense *Ya*, ha hecho balance de la labor de su Departamento en el pasado año de 1956.

ENSEÑANZA PRIMARIA

Sobre el supuesto primordial de *acentuar la función social de la educación y la cultura en la vida española*—dijo el señor Rubio—, los problemas de la primera enseñanza debían ocupar los más importantes empeños. Se trata de poner a la escuela y al maestro en una oportunidad decisiva para asegurar seriamente su trascendente misión en el presente y el futuro del país. La ley de julio último autorizó la emisión de 2.500 millones de pesetas de Deuda pública para construir, junto a los recursos anuales previstos, 30.000 escuelas en un plazo de cinco años, con la colaboración concreta de los Ayuntamientos. Este plan, que se encuentra en marcha, se inició con un concurso entre arquitectos para proyectar edificios escolares adaptados al ambiente geográfico y social de España, habiéndose establecido por término medio el costo de 100.000 pesetas por unidad escolar. En cuanto a la atención al personal del Magisterio, basta recordar los aumentos de sueldo en más de 568 millones anuales; el incremento de las plantillas en 9.000 nuevas plazas en el pasado octubre, y sueldos anuales de 32.000 pesetas, en la primera categoría del escalafón, y 17.000 pesetas anuales para los recién ingresados, todas las categorías con dos pagas extraordinarias. Ello supone como sueldo medio de los maestros españoles, sin contar las pagas extra, la cantidad en 1956 de 21.775 pesetas, cantidad que alcanza a los 69.791 maestros nacionales, distribuidos en nueve categorías. Otra preocupación del Ministerio ha consistido en acelerar el perfeccionamiento pedagógico de este personal docente.

ENSEÑANZA MEDIA

Entre los problemas de la Enseñanza Media, que siguen siendo muchos decisivos, en su mayor parte corresponden a temas de *organización interna y de eficacia pedagógica*. Los objetivos concretos no están necesariamente vinculados a definiciones y fórmulas. Se ha querido asegurar y extender en 1956 la fórmula

de las *secciones nocturnas de los Institutos nacionales de Enseñanza Media*, que ofrecen a la juventud trabajadora de la nación la oportunidad de adquirir una formación media que les facilite su ascensión social y la elevación de su vida espiritual. En cuanto al *perfeccionamiento y estímulo pedagógicos del profesorado*, se prepara una *reforma sustancial de los planes de estudio y horarios de trabajo de los Centros*; se ha establecido el enlace legislativo entre el Bachillerato Elemental y el Laboral, que permite transformar gran número de bachilleres elementales en bachilleres laborales. En 1956 se ha implantado el *Bachillerato Laboral Superior*, de especial interés por su enlace con las enseñanzas técnicas medias. Se crean *secciones filiales* de los Institutos de Enseñanza Media elemental en las barriadas y suburbios de los grandes centros metropolitanos; se intensifica la *extensión cultural* en los Institutos nacionales, según experiencias acrisoladas en los Institutos Laborales, y, en definitiva, se pretende dar a la Enseñanza Media un *ciclo más popular y más práctico*, de acuerdo con las necesidades y exigencias de la sociedad española de hoy.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el campo de la Universidad se ha dado dotación económica a 200 nuevas cátedras; se renovaron nuestros edificios universitarios; se construyó la nueva Facultad de Derecho de Madrid. Las necesidades siguen siendo muy amplias en todos los distritos, y es conveniente dedicar esfuerzos reduplicados que deben tener realizaciones muy concretas, a corto plazo, en las Universidades de Barcelona, Sevilla, Valladolid (sector de Medicina), Murcia y Granada. El ministro de Educación destaca, ante la opinión pública, "la enorme transformación que ha sufrido la política de construcción de centros docentes en los últimos quince años".

PROTECCIÓN ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL

Se ha procedido a una amplia *reorganización de los sistemas de ayuda directa* (concesión de becas) en todos los grados docentes, incrementando el número de dotaciones. Se han *difundido* adecuadamente las convocatorias, de modo que el conocimiento de la concesión de ayudas de Protección Escolar por concurso público se extienda a todos los sectores interesados. Se ha regulado la *clasificación de beneficios* y establecido

un sistema periódico de convocatorias para dar la máxima eficacia al otorgamiento de las ayudas en becas, pensiones de estudio y bolsas de viaje; insistiendo siempre en la concesión de sus beneficios por concurso público. En la *Enseñanza Media* se concedieron 11 millones de pesetas en becas, y más de 16.000 estudiantes de colegios privados han conseguido matrícula gratuita. En el *Bachillerato Laboral* las becas ascienden a 930; y, con respecto a 1955, se ha publicado el número de becas o jornales de estímulo concedidos a los centros de formación profesional industrial. Se crearon becas en las Escuelas de Peritaje y otros *centros técnicos de grado medio*, y 120 nuevas ayudas de Protección Escolar para el ingreso en Escuelas Especiales Técnicas. El incremento de protección en la *Universidad* se eleva en 1956 a millón y medio de pesetas, y se han creado asimismo 225 nuevas becas para *estudios eclesásticos* en Seminarios y Universidades Pontificias, e institucionalizado 556 para religiosos y sacerdotes que cursen estudios en las Universidades Nacionales. La labor del *Seguro Escolar* durante el pasado año se ha extendido considerablemente, instaurando los préstamos de honor al graduado, la ayuda al estudiante residenciado en sanatorios antituberculosos, el aumento de las cuantías de prestación por ruina familiar, accidentes de trabajo y otras complementarias. Los servicios del Seguro Escolar se han extendido por Decreto de 14-8-56 a otros 21.000 estudiantes de los grados medios de la Enseñanza Técnica, y recuérdese que el MEN contribuye con el 50 por 100 de los gastos de Mutualidad del Seguro Escolar.

EXTENSIÓN CULTURAL

Se ha conseguido intensificar la actuación de *equijos móviles*; el incremento de los servicios de *Cinemateca*, en un millar de centros docentes; la *edición de cuadernos de educación fundamental* para llevar el conocimiento básico a sectores recién alfabetizados; la progresiva acción, en colaboración íntima con la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, de las *Casas de la Cultura y las Bibliotecas Populares y Circulantes*.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

"En cuanto a la reforma de estas enseñanzas—terminó diciendo el señor Rubio—, queremos plantear en toda su profundidad el programa de reforma con todo lo que un proyecto de este género puede suponer para llevarlo a sus últimas consecuencias. Confío en el apoyo y comprensión de todos los sectores interesados. Y no necesito insistir en mi convencimiento de la necesidad y de la

urgencia con las que los intereses de España reclaman esta imprescindible reforma."

El señor ministro agradeció la labor de apoyo de la prensa española que "ha dado pruebas de su magnífica colaboración con los propósitos del Ministerio de Educación Nacional". (Ya. Madrid, 30-XII-56.)

LA ESCUELA DE ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL

Este nuevo centro docente, establecido en 1956 por disposición conjunta de las Ministerios de Educación Nacional y de Industria, comenzará sus actividades en febrero de 1957, y tendrá por objeto la formación de personal técnico especializado en materias de la organización de la producción y de la empresa para que puedan desarrollar más adecuadamente sus funciones en la industria o en la administración pública. Las enseñanzas de esta Escuela han de tener una orientación realmente práctica, a la que adaptarán sus cursos y métodos.

El primer curso se iniciará el 11 de febrero y durará hasta el 20 de julio. Figurarán como materias en el programa de enseñanzas: el estudio de movimientos y tiempos y distribución e instalaciones; planificación y control de la producción y control de costes; estadística, análisis de las operaciones; valoración del trabajo y administración de salarios; organización industrial y relaciones humanas, y teoría económica de la producción. El reglamento de la Escuela ha sido publicado en B. O. E. 26-5-56, y su domicilio se encuentra en los locales de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales, José Gutiérrez Abascal, 2. MADRID. Para el próximo curso la Escuela concederá, dentro de las 30 plazas anunciadas, cinco becas; consistentes, por lo menos, en la supresión de todo pago de matrículas y, en determinados casos, una remuneración no superior a 3.000 pesetas mensuales durante el tiempo que dure el curso. La Escuela extenderá a la terminación de éste un diploma de suficiencia. El profesorado contará con la colaboración de especialistas extranjeros, y, con la ayuda técnica derivada del acuerdo económico entre Estados Unidos y España, varios profesores norteamericanos dictarán cursos especiales.

REUNIONES PEDAGÓGICAS EN ESPAÑA

Durante las últimas semanas se han celebrado en diversas capitales españolas numerosas asambleas y jornadas de carácter pedagógico en las que se han estudiado preferentemente cuestiones relativas a problemas actuales e inmediatos de la Enseñanza Primaria nacional. Destacan entre estas reuniones las celebradas en Teruel, Santa Cruz de Tenerife, Zaragoza y Madrid.

En TENERIFE se celebró una *Semana de Orientación Pedagógica*, del 17 al 23 del pasado mes de diciembre, organizada por la Delegación Provincial del SEM, con asistencia de miembros del Magisterio Nacional Primario. El tema cen-

tral de la Semana se ha referido a la exposición y análisis de los problemas que plantea en nuestro tiempo la educación humana. Además, se han estudiado cuestiones relativas a determinadas enseñanzas particulares, desde el cálculo por el color (recuérdense las técnicas de nuestros colaboradores C. Gateño y G. Cuisenaire, y la obra *Números en color*, editada en 1956 por la Secretaría General Técnica del MEN) a la aplicación de los nuevos medios audiovisuales y métodos de iniciación en la lectura y escritura; comentarios sobre legislación escolar y orientaciones de práctica administrativa; la educación cristiana como factor social, función moral del educador; clasificación de los escolares, pruebas objetivas, higiene mental, orientaciones de práctica administrativa, etc.

El 18 de diciembre comenzó en TERUEL otra *Semana de Orientación Pedagógica* dedicada especialmente a la exposición teórico-práctica de las técnicas rápidas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. También se tocaron otros temas como comprobación y registro del rendimiento escolar, formación del espíritu nacional y deportes y gimnasia en la escuela primaria.

La Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) ha organizado en MADRID del 27 al 31 de diciembre último la *XXV Semana de Educación Nacional*, en la que han participado destacados educadores de diversas provincias españolas. La Semana versó sobre el tema "El desarrollo de la personalidad social del adolescente", y sus sesiones de estudio se han centrado en la Declaración de los de los Metropolitanos Españoles en el presente momento social, hecha pública el pasado 15 de agosto. En la sesión de clausura, dictó una conferencia sobre La educación de la mentalidad social: problemas, soluciones", el director general de Enseñanza Media don Lorenzo Vilas.

El 30 de diciembre se inauguró en ZARAGOZA una *Asamblea Pedagógica Calasancia* a la que han asistido más de un centenar de educadores escolapios nacionales y extranjeros. Esta Asamblea, clausurada el 4 de enero, ha consistido en un ciclo de conferencias públicas y de coloquios en los que se ha hecho revisión de los métodos pedagógicos actuales, en relación con los métodos educativos calasancios. Entre los temas abordados figuran la "Vigencia del sentido social de la pedagogía calasancia", "Normas pedagógicas más salientes en la formación profesional" y "El concepto de maestro en San José de Calasanz". En las sesiones de estudio y discusión de ponencias se abordaron otros temas: Formación para la libertad, Formación litúrgica del adolescente, Campamentos de Verano, Problemas del internado, La oración mental de los alumnos, Modernas técnicas audiovisuales en la Escuela, Problemática del preuniversitario y "El colegio escolapio ideal".

El 3 de enero se inauguraron en MADRID las *IV Jornadas Pedagógicas para Inspectores Diocesanos de Enseñanza Primaria y Directores de Escuelas del Magisterio de la Iglesia*, bajo la presidencia del obispo de Huelva, miembro de la Comisión Episcopal de Enseñanza. En la sesión inaugural se estudió el funcionamiento del Instituto Superior de Pe-

dagogía de Turín, considerado hoy como centro modelo en cuanto a organización y a formación pedagógica en materia de pedagogía católica. La comisión-ponencia de enseñanza primaria expuso un trabajo sobre normas generales de organización escolar primaria, programas, cuestionarios, preparación de lecciones, exámenes y pruebas objetivas. Merece destacarse un diálogo sobre tallores de iniciación profesional en las Escuelas Primarias y las palabras del obispo de Huelva dando orientaciones de carácter social para su utilización en la enseñanza. "Es preciso organizar—dijo—clases para aprendizaje de oficios como medio de resolver el problema social que tenemos planteado, atrayendo por este medio al campo de la formación católica a cuantos están necesitados de orientaciones de carácter general, humana y católica, y de la necesidad de aprender un oficio cualquiera."

En el Instituto Central de Cultura religiosa superior de MADRID se celebraron las sesiones de la *V Asamblea General y la Primera Reunión Nacional de Consilarios de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria*, cuyos actos se iniciaron el 27 de diciembre para clausurarse el 29. En sus jornadas se han abordado los grandes problemas de la enseñanza primaria, especialmente los de organización y de técnica. En su discurso de clausura, el Nuncio Apostólico subrayó el desarrollo de la Hermandad de Inspectores, deseando que sirva de estímulo para crear entidades en otros campos profesionales o de ambiente cultural. "Hoy más que nunca—terminó diciendo—hace falta menos ciencia y más conciencia, puesto que la ciencia, sin una formación religiosa sólida, cae por su propia base, y la conciencia ha de estimular a un cumplimiento ejemplar de las obligaciones y a que la ciencia tenga su verdadera y sólida cimentación."

NOTICARIO DE LA EDUCACION NACIONAL

El MEN ha adjudicado mil becas o jornales de estímulo para los alumnos de las Escuelas de Maestría Industrial (antiguas escuelas de trabajo) y de Orientación Profesional y de aprendizaje. Su distribución se realizará de la forma siguiente: 37 de 4.500 pesetas anuales, y 700 de 2.250, y 297 de 1.125, con una suma total de más de dos millones de pesetas.

Pronto será inaugurado el Colegio Mayor "José Miguel Guitarte", dependiente del SEU, en la ciudad de León, donde existe la Facultad de Veterinaria perteneciente al distrito universitario de Oviedo. En la actualidad, existía ya el Colegio Mayor "San Isidoro", de fundación universitaria. El nuevo Colegio tendrá capacidad para setenta alumnos estudiantes de la Facultad de Veterinaria, más algunos otros de las academias integradas en la Universidad: San Raimundo de Peñafort, Derecho y Menéndez Pelayo, Filosofía y Letras y alumnos que cursen estudios del profesorado en la Escuela de Comercio leonesa. Constará, además de las instalaciones indispensables, de ca-

pilla, salón de actos y conferencias, biblioteca, sala de lectura y bar.

Desde 1911 funciona en Madrid (Cuesta de Santo Domingo, 3) una Escuela Central de Idiomas. Hoy en día cuenta con 4.000 alumnos, y sus locales se hacen insuficientes, por lo cual se encuentra ya en construcción un nuevo edificio que albergará a la Escuela Central. La matrícula asciende a 160 pesetas al año y da derecho a cuatro cursos de una hora diaria que terminan con pruebas orales y escritas para la consecución del certificado-título de la Escuela. En los exámenes se registra un 80 por 100 de suspensos. De esta manera, la Escuela ha acreditado su enseñanza en España y en el extranjero; la Escuela de traductores e intérpretes de Ginebra sólo acepta, como único título español, el de la Escuela Central de Idiomas. Existen cursos de Español para extranjeros, divididos en tres ciclos: inicial, medio y superior, con asistencia de europeos que utilizarán sus conocimientos de español en cargos de la O. N. U. y Unesco y en operaciones comerciales con Hispanoamérica. La Escuela dicta asimismo enseñanza de Portugués, Francés, Italiano, Rumano, Inglés, Alemán, Holandés, Ruso y Árabe vulgar. La Escuela cuenta con 80 profesores y dispone de medios modernísimos de enseñanza, como magnetofón, lecciones por discos, etc.

El Ministerio de Educación ha firmado la adjudicación de 930 becas a los alumnos de los institutos laborales de toda España, previa propuesta de concesión presentada a la Comisaría de Protección Escolar por los tribunales constituidos con este fin en las capitales de los distritos universitarios.

La distribución de dichas becas es así: 90, de 8.500 pesetas anuales (para los alumnos de bachillerato laboral superior, que han de seguir estos cursos fuera de sus residencias normales); 350, de 2.400 pesetas anuales (preferentemente atribuidas a los alumnos que se hallan en localidades cercanas a las que tiene Instituto Laboral); y 490, de 1.125 pesetas. En conjunto, el crédito destinado a estas ayudas asciende a la suma de dos millones, ciento cincuenta y seis mil pesetas.

Los institutos laborales refuerzan de este modo su acción social en numerosas comarcas agrícolas, industriales y Marítimas españolas, al ofrecer el estímulo de estas becas—que representan el 10 por 100 de los alumnos matriculados en los mismos—a los escolares de mayor capacidad intelectual cuyas familias necesitan este complemento económico para poder enviar a sus hijos a dichos centros docentes.

MOVIMIENTO DE CATEDRAS

DOTACIONES: Hacienda Pública y Derecho Fiscal, Fac. Derecho Madrid, con efectos económicos de 1-1-57. (O. M. 18-XII-56, BOE 5-1-57).

VACANTES: UNIVERSIDAD: Lengua Hebrea (para desempeñar la de Lengua y Literatura árabes), Fac. Filosofía y Letras Salamanca (O. M. 5-XII-56, BOE

7-1-57), y Oftalmología, Fac. Medicina Madrid (O. M. 1-XII-56, BOE 14-1-57). INSTITUTOS ENSEÑANZA MEDIA: Lengua y Literatura españolas, de Córdoba, Melilla y Pontevedra; Geografía e Historia, de Córdoba; Física y Química, de Burgos; Ciencias Naturales, Instituto "Balmes", de Barcelona y Castellón de la Plana. Se abre plazo para provisión de plazas vacantes de profesores adjuntos (BOE 7-1-57).—ESCUELA PRIMARIA: Se dictan normas para provisión de vacantes de Escuelas Nacionales (O. M. 4-XI-56, BOE 6-1-57).

OPOSICIONES: UNIVERSIDAD: Convocatorias de Otorrinolaringología, Fac. Medicina Granada (O. M. 14-XI-56, BOE 7-1-57), véanse asimismo págs. 168-9; Química Técnica, Fac. Ciencias Granada (O. M. 14-XI-56, BOE 8-1-57), véanse páginas 187-8; Zootecnia (Genética y Fomento Pecuario) y Zootecnia (Alimentación e Higiene), Fac. Veterinaria Zaragoza (O. M. 14-XI-56, BOE 8-1-57), véanse págs. 186-7; Química-Física (primero y segundo) y Electroquímica, Facultad Ciencias Oviedo (O. M. 16-XI-56, BOE, 11-1-57), véase pág. 238; Oftalmología, Fac. Medicina Salamanca (ídem); Economía Política y Hacienda Pública, Facultad Derecho Murcia y Santiago (O. M. 19-XI-56, BOE 11-1-57), véase página 239; dos plazas de Médicos de Guardia, Fac. Medicina Zaragoza. Convocatoria (BOE 11-1-57) Fisiología General y Química Biológica y Fisiología Especial, Facultad Medicina Granada y Sevilla, lista de admitidos (BOE 5-1-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Anuncio a oposición libre de las vacantes existentes de profesores numerarios en las Escuelas de Peritos Industriales (O. M. 15-XII-56, BOE 8-1-56). ENSEÑANZA PRIMARIA: Convocatoria a oposición restringida para proveer vacantes de Direcciones de Grupos Escolares (O. M. 29-X-56, BOE 4-1-57).

CONCURSO - OPOSICIONES: UNIVERSIDAD: Una plaza de Capellán, Univ. Sevilla (O. M. 9-XI-56, BOE 7-1-57); una plaza de Capellán, Fac. Medicina Cádiz (ídem); una plaza de Veterinario técnico, conservador de museos y preparador, Facultad Veterinaria Zaragoza; una plaza de Profesor Adjunto, Fac. Medicina Valencia, adscrita a Otorrinolaringología (O. M. 27-XI-56, BOE 7-1-57); una plaza de Profesor Adjunto, Fac. Ciencias Zaragoza, adscrita a Geometría, 3.º, 4.º y 5.º cursos (O. M. 29-XI-56, BOE 7-1-57), véase también pág. 170; una plaza de Capellán, Univ. Valencia (O. M. 29-XI-56, BOE 8-1-57); una plaza de Profesor Adjunto, Fac. Ciencias La Laguna, adscrita a Química analítica; diez plazas de Profesores Adjuntos, Fac. Farmacia Santiago, adscritas a las siguientes enseñanzas: 1. Química inorgánica analítica. 2. Química inorgánica aplicada. 3. Microbiología aplicada y Técnica microbiológica. 4. Bioquímica estática y Dinámica. 5. Botánica descriptiva (Criptogamia aplicada y parasitaria y Fanerogamia). 6. Análisis químico y Bromatología. 7. Fisiología animal. 8. Técnica Física y Físico-química aplicada. 9. Geología aplicada; y 10. Farmacognosia general y Farmacognosia especial (O. M. 13-XII-56, BOE 8-1-57); una plaza de Profesor Adjunto, Fac. Ciencias Madrid, ad-

crita a Análisis matemático, 4.º y 5.º cursos (O. M. 14-XII-56, BOE 8-1-57); una plaza de Profesor Adjunto, Fac. Filosofía y Letras Madrid, adscrita a Fundamentos de Filosofía, Historia de los sistemas filosóficos y Filosofía de la Educación (O. M. 15-XII-56, BOE 8-1-57); dos plazas de Médico de Guardia, Hospital Clínico, Fac. Medicina Zaragoza (O. M. 23-XI-56, BOE 11-1-57); una plaza de Técnico veterinario, Instituto de Investigaciones Veterinaria (BOE 13-1-57). ENSEÑANZA PRIMARIA: Una plaza de Ceadora, Grupo Escolar "Padre Poveda", de Madrid (BOE 11-1-57).

CONCURSOS: UNIVERSIDAD: Una plaza de Capellán, Fac. Medicina Cádiz (BOE 7-1-57); se declara desierto el concurso a la Cátedra de Derecho Político, Facultad Derecho Barcelona (O. M. 7-XII-56, BOE 8-1-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Una plaza de Ingeniero, Laboratorio Químico-Industrial Escuela Especial de Ingenieros de Minas, convocatoria (BOE 7-1-57); una plaza de Profesor Auxiliar, Escuela Especial de Ingenieros de Minas, convocatoria (BOE 5-1-57).

CONCURSOS DE TRASLADO: UNIVERSIDAD: Se declara desierto Paleografía diplomática, Fac. Filosofía y Letras Sevilla (O. M. 4-XII-56, BOE 6-1-57); se nombra Inspector médico escolar de Madrid, a don Juan Rufilanchas (O. M. 21-XI-56, BOE 7-1-57).—ENSEÑANZA MEDIA: Se rectifica la O. M. 17-X-56, BOE 24-XI-56, sobre concurso de traslado a cátedras de Ciencias Físico-Naturales de Institutos nacionales (O. M. 1-XI-56, BOE 4-1-57); se nombra catedrático numerario de Ciencias Naturales del Instituto "Arzobispo Gelmírez", de Santiago, a don Luis Iglesias Iglesias (O. M. 15-XI-56, BOE 7-1-57); de Latín del Instituto de Cuenca, a don Víctor Herrero Llorente; a don Fernando Domínguez Fernández, catedrático del de Melilla, y a don Fernando Carrasco Guerrero, catedrático del de Cádiz (O. M. 15-XI-56, BOE 7-1-57); se nombran catedráticos de Filosofía Instituto Reus, a don Francisco Hernanz, y del de Málaga (femenino), a don Fulgencio Egea (O. M. 3-XII-56, BOE 8-1-57).

TRIBUNALES: UNIVERSIDAD: Química analítica (primero y segundo), Fac. Ciencias Oviedo, nombramiento (O. M. 21-XI-56, BOE 5-1-57); Pediatría y Puericultura, Fac. Medicina Cádiz, nombramientos (O. M. 21-XI-56, BOE 5-VI-57); Derecho Mercantil, Fac. Derecho Granada, La Laguna y Santiago, nombramientos (O. M. 19-XI-56, BOE 6-1-57); Historia general de España, Fac. Filosofía y Letras Barcelona, nombramientos (O. M. 19-XI-56, BOE 6-1-57); Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos, Fac. Filosofía y Letras Granada, La Laguna y Oviedo, nombramientos (O. M. 21-XI-56, BOE 6-1-57); Farmacognosia general y especial, Facultad Farmacia Granada, nombramientos (O. M. 30-XI-56, BOE 6-1-57); Estomatología Médica, Escuela de Estomatología, Facultad Medicina Madrid, nombramientos (O. M. 30-XI-56, BOE 6-1-57); Derecho Natural y Filosofía del Derecho, Facultad Derecho Granada, convocatoria de opositores (BOE 11-1-57); Estadística

y *Métodos estadísticos*, Fac. Ciencias Políticas, Económicas y Provinciales Madrid, nombramientos (OO. MM. 15 y 26-XI-56, BOE 12-I-57); *Derecho Penal*, primera cátedra, Fac. Derecho Madrid, convocatoria de opositores (BOE 15-I-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: Escuelas de Comercio: *Arabe*, convocatoria de opositores (BOE 13-I-57).—ENSEÑANZA LABORAL: Concurso-oposición a una plaza de *Ayudantes de Taller* Escuela Nacional de Artes Gráficas, nombramientos (O. M. 30-XI-56, BOE 5-I-57); concurso-oposición a plazas de *Profesores Numerarios* Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer, nombramientos (O. M. 30-XI-56, BOE 14-I-57).—ENSEÑANZA PRIMARIA: Oposición a *Profesoras Numerarias* de Matemáticas de Escuelas del Magisterio, nombramiento de vocal (O. M. 21-XI-56, BOE 4-I-57); *idem idem* (O. M. 26-XI-56, BOE 4-I-57); *idem idem* (O. M. 27-XI-56, BOE 11-I-57); *idem id.* (O. M. 28-XI-56, BOE 11-I-57).

NOMBRAMIENTOS: UNIVERSIDAD: *Decano* Fac. Filosofía y Letras Sevilla, a don Francisco López Estrada, y catedrático de *Anatomía descriptiva y topográfica*; *Técnica anatómica* (segunda cátedra), Fac. Medicina Granada, a don Manuel Guirao Pérez; y de *Bioquímica estadística y Dinámica*, Fac. Farmacia Granada, a don Francisco Pulido (OO. MM. 19-XII-56, BOE 6-I-57); *Vicerrector honorario*, Univ. Murcia, a don Luis Gestoso Tudela (O. M. 7-XII-56, BOE 8-I-57); catedrático numerario de *Pedagogía general*, Fac. Filosofía y Letras (Pedagogía) Barcelona, a don Juan Tusquets (O. M. 11-XII-56, BOE 8-I-57); de *Parasitología*, Fac. Farmacia Barcelona, a don Jaime Gállego y a don Diego Guevarro Pozo (OO. MM. 13-XII-56, BOE 8-I-57); de *Economía de la empresa*, Facultad Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales Madrid, a don José María Fernández Pirla (O. M. 19-XII-56, BOE 8-I-57); *Vicepresidente* de la Junta Nacional de Educación Física Universitaria, a don Gregorio Millán Barbany (O. M. 27-XI-56, BOE 4-I-57).—ENSEÑANZAS TÉCNICAS: *Profesor numerario* Escuela de Facultativos de Minas y Fábricas Minerológicas y Metalúrgicas de Bilbao, a don José Manuel de Ochoa y a don Francisco Herrero; de la de Linares, a don Luis García-Lomas (OO. MM. 14-XI-56, BOE 6-I-57); de la Escuela de Facultativos de Minas y Fábricas Minerometalúrgicas y Minerológicas de Torrelavega, a los señores Díaz de la Riva, Pineda, Barasátegui, Alvarez Miranda y Tuero (O. M. 15-XI-56, BOE 6-I-57); y de la Fábrica de Cartagena, a don Fernando Mulas (O. M. 16-XI-56, BOE 6-I-57); *Secretario interino* Escuela Ayudantes de Ingeniero Aeronáutico, a don Angel Sánchez González; y *Subdirector interino* *idem*, a don Pedro del Río (OO. MM. 14-XII-56, BOE 8-I-57); *Secretario* de la Escuela de Peritos Industriales de Cádiz, a don Miguel Borrego (O. M. 13-XI-56, BOE 8-I-57); profesor numerario de *Generadores y Motores Térmicos* Escuela Especial de Ingenieros de Minas, a don Luis Parchetta (O. M. 30-XI-56, BOE 10-I-57).—ENSEÑANZA MEDIA: Profesores numerarios *Religión* Instituto "Maragall" Barcelona, a don Joaquín Sabater y a don Francisco A. Serra (OO. MM. 17-

XI-56, BOE 4-I-57); de *Dibujo* del Instituto de Guadalajara, a doña María Victoria Castillo (O. M. 30-XI-56, BOE 6-I-57); *Director* del Instituto de Santiago (masculino), a don Manuel Fernández Rodríguez (O. M. 6-XII-56, BOE 7-I-57). ENSEÑANZA LABORAL: *Director* de la Escuela de Aprendizaje Industrial Madrid, a don Enrique Alfaro (O. M. 19-XI-56, BOE 4-I-57); *Director* del Centro de Perfeccionamiento Obrero y Oficina Central de Documentación Profesional, a don David Jato (O. M. 27-XI-56, BOE 4-I-57); *Bibliotecario* del I. Laboral de Almendralejo, a doña Matilde Martínez Pérez (O. M. 22-XI-56, BOE 8-I-57); *Bibliotecario* del I. Laboral de Valle de Carranca, a don Efrén Fernández-Navamuel; *Habilitado* del de Bermeo, a doña Teresa del Pozo, e *Interventor* del mismo, a don José María Pérez-Loza; y *Jefe de Estudios* del de Archidona, a don Santiago Camino (OO. MM. 29-XII-56, BOE 15-I-57).—ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS: Se nombra funcionario del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, a doña Rosalía Guilleumas (O. M. 16-XI-56, BOE 4-I-57).

INDICE LEGISLATIVO ABREVIADO

Por O. M. de 17-XI-57) se crea el *Instituto Tecnológico Metalúrgico "Emilio Jimeno"*, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Barcelona. Este Centro tendrá por finalidad: a) la especialización de los universitarios en la técnica metalúrgica; b) la colaboración con las industrias metalúrgicas regionales; c) la creación del servicio de documentación e información metalúrgicas; y d) la experimentación e investigación exigidas por el desarrollo de las actividades expresadas en los apartados a) y b)

El MEN ha reconocido con carácter oficial a la *Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos* de la iglesia de la Sagrada Familia Nuestra Señora de la Esperanza, de Valencia (O. M. 16-XI-56, BOE 4-I-57).

Se ha aprobado el reglamento del *Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas* (O. M. 21-XI-56, BOE 4-I-57) y el de la *Casa de la Cultura* (O. M. 24-XI-56, BOE 4-I-57), de Ciudad Real.

El MEN ha aceptado las ofertas del Ayuntamiento de Montoro (Córdoba) para la instalación provisional de un *Instituto Laboral de modalidad agrícola-ganadera*, creándose de este modo el Centro, que se trasladará en fecha oportuna a un edificio de nueva planta (O. M. 29-XI-56, BOE 14-I-57).

Se crean *Escuelas Nacionales Primarias* de diversa categoría en diferentes provincias españolas (véanse BOE 4, 5, 6, 7, 9 y 12-I-57). También se crean secciones de niños y niñas en el *Colegio Provincial de Sordomudos* de la capital de Córdoba (O. M. 23-X-56, BOE 6-XI-56).

Por Decreto de 21-XII-56 (BOE 13-I-57) se dan normas para la concesión de *premios extraordinarios de Doctorado*. Cada Facultad o Sección Universitaria podrán otorgar en cada curso académico un premio extraordinario de Grado de Doctor, siempre que en ese mismo período se hubiesen aprobado de cinco a diez tesis doctorales en la respectiva Facultad o Sección. Cuando no se dé el número mínimo de tesis, se otorgará un premio cada dos años, y si fuera superior a diez, podrán concederse dos premios. Es preciso que los aspirantes a este premio hayan leído su tesis doctoral en el período académico correspondiente al premio, y que ésta haya sido calificada de sobresaliente *cum laude*.

A partir de la próxima convocatoria de *ingreso en la Escuela Especial de Ingenieros de Montes*, las materias que constituyen el ingreso, en lugar de constituir grupo único, se distribuirán provisionalmente en dos grupos: uno de Matemáticas y otro de conocimientos de Historia Natural, con idénticos programas a los que rigen en la actualidad, quedando sin agrupar los idiomas francés e inglés y los dibujo lineal y a mano alzada (O. M. 6-XII-56, BOE 7-VI-56).

El MEN ha concedido diversas *subvenciones para atención de la formación profesional*. Entre ellas figuran una extraordinaria a la Junta Provincial de Formación Profesional Industrial de Málaga, para la Escuela de Maestría Industrial de Ronda (O. M. 4-XII-56, BOE 5-I-57); a la de Tarragona, para la Escuela Oficial de Maestría Industrial de Valls (O. M. 13-XII-56, BOE 6-I-57), y a la de Granada, con destino a la Escuela Oficial de Maestría de la capital (O. M. 24-XI-56, BOE 16-I-57).

También se han concedido subvenciones a los *Patronatos Escolares de los suburbios* de Tarragona, Gerona, Cáceres, Granada y Guadalajara (O. M. 10-XI-56, BOE 6-I-57); a la *Escuela de Comercio* de Madrid (O. M. 11-XII-56, BOE 7-I-57); a las *Escuelas Especiales de Ingenieros de Telecomunicación y de Ingenieros de Caminos* (O. M. 13-XII-56, BOE 7-I-57), y a las Escuelas de *Peritos Industriales* de Alcoy, Béjar, Bilbao, Cádiz, Cartagena, Córdoba, Gijón, Las Palmas, Linares, Madrid, Málaga, Santander, Sevilla, Tarrasa, Valencia, Valladolid, Vigo, Villanueva y Geltrú y Zaragoza (O. M. 5-XII-56, BOE 8-I-57).

Se han resuelto los *recursos* de alzada de don Pablo Genius Vendrell (O. M. 3-XII-56, BOE 15-I-57) y de don Laureano Cotón Hurtado (O. M. 3-XII-56, BOE 11-I-57), y de reposición interpuestos por doña María del Carmen Domínguez Mayoral (O. M. 3-XII-56, BOE 11-I-57) y por doña Pilar Ruiz Merino (O. M. 3-XII-56, BOE 14-I-57).

Por la Junta de Gobierno de la *Escuela de Organización Industrial* por Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Industria, se convocan 30 plazas para cursar estudios en

dicha Escuela, rama de *Organización de la Producción, Grado superior*. Los aspirantes poseerán el título de Ingeniero Civil en cualquiera de sus especialidades (arquitecto, ingeniero de Armamento y Construcción e ingeniero de Armas Na-

vales) y los que posean otros títulos que, a juicio de la Comisión calificadora, se acomoden a estos estudios. Asimismo acreditarán experiencia suficiente en la Empresa o en la Administración Pública (BOE 6-I-57).

2. EXTRANJERO

NUEVOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO MEDIO EN FRANCIA

Ha sido aprobado por el Consejo Superior de Educación Nacional francés el proyecto ministerial de creación del IPES (*Institut de Preparation à l'Enseignement du Second degré*) en todas las Facultades de Letras y de Ciencias de Francia. Las actividades de estos Institutos están destinadas a facilitar con la máxima urgencia la constitución de profesores de Enseñanza Secundaria. Todos los estudiantes que se admitan en el Concurso de admisión de las Escuelas Normales Superiores o en los exámenes de Propedéutica, serán admitidos sin examen en los nuevos Institutos y remunerados como los normalistas durante cuatro años. Este proyecto, aprobado oficialmente, permitirá la rápida formación de 5.000 profesores suplementarios. No obstante esta aprobación, el Consejo Superior de Educación Nacional sigue insistiendo en la necesidad de establecer un examen de ingreso en los nuevos Centros de Formación Pedagógica. (*L'Éducation Nationale*, 1. París, 3 de enero de 1957.)

Estos Institutos, para cuyo funcionamiento se han presupuestado 500 millones de francos para 1957, matricularán 5.000 alumnos maestros en 1957, que podrán ejercer normalmente la enseñanza en 1960. Los estudiantes prepararán en tres años su licenciatura, y durante el cuarto año serán agregados a un Centro pedagógico regional (véase nuestro número 42, págs. 22-24), donde ejercerán su profesión docente. Más tarde efectuarán las pruebas prácticas del certificado de aptitud del profesorado de Enseñanza Secundaria (CAPES) o técnico (CAPET). Estos profesores podrán aspirar seguidamente al diploma de estudios superiores, y en caso de aprobar estos estudios, permanecerán un año más en el Instituto para preparar la *agregation*.

En 1957 funcionarán 34 nuevos Institutos. Los alumnos serán libres, y contarán con cursos especiales en la Facultad y con trabajos de seminario en el Instituto. La dirección de los cursos competirá al decano de la Facultad, y las sesiones de seminario serán dirigidas por los asistentes de la misma y por profesores de la Enseñanza Secundaria.

Las ventajas de la implantación de estos Institutos serán grandes, pues favorecerán el reclutamiento de profesores (condición indispensable para la puesta en marcha de la reforma de la enseñanza), y facilitará la descentralización tan

deseada de la Universidad. Asimismo hará posible la actividad de los profesores secundarios y técnicos, actividad que permitirá la lucha contra el prejuicio tenaz, que niega a los estudios técnicos todo valor cultural. (*Figaro*, París, 21-XII-56.)

En la Casa francesa de producción de películas Arts et Cinéma se viene poniendo a disposición de los educadores una interesante colección de *films* de enseñanza y de educación, que son muy solicitados en Francia por el Ministerio de Instrucción Pública y por las Cine-otecas escolares. Su última película sonora, de 35 milímetros y de 20 metros de longitud, se titula *Visite a Picasso*, realización del conocido especialista de películas de arte Paul Haesaerts. La película toca los siguientes puntos de la vida y obra del pintor español: La importancia de Picasso. Algunos aspectos de su obra diversa. Algunas etapas de la evolución de su pintura. Picasso en Vallauris: su estudio. Algunas obras. Algunas esculturas. Estudio de dibujo. El Musée D'Antibes y las cerámicas de Picasso.

Otra Casa francesa, en colaboración con elementos norteamericanos, la United Europe Films, ha producido, en 16 milímetros y en color, la obra *Art precolombien*. Esta obra, de 19 metros, consta de las siguientes partes: Las primeras figurillas de tierra cocida. Las cerámicas olmecas. Las máscaras mayas. Las tumbas de Oaxaca. Las piezas de metales preciosos. Los objetos artísticos aztecas. El tema de la muerte y el tema de la vida. Los vestigios de la España de los conquistadores.

La Casa Films du Panthéon ha puesto a la venta otro *film* de arte dedicado a Gauguin, de 35 milímetros y 10 metros de longitud, realizado por Alain Resnais, en el que se presentan las primeras obras del pintor, su marcha a Tahití y su obra y las muestras crepusculares de su arte y la muerte de Gauguin. (*Films D'Enseignement et d'Éducation*, enero 1957.)

El número total de estudiantes extranjeros matriculados en las Universidades de la Alemania Occidental ha aumentado, de 5.943 (correspondientes al semestre de invierno de 1954-55), a 6.882 (en igual semestre de 1955-56). El mayor porcentaje de estudiantes extranjeros corresponde a los estudios de Medicina, siguiéndole a continuación los estudiantes de Ingeniería, de Ciencias Naturales y

de Humanidades. Los universitarios extranjeros proceden de 92 países. Los norteamericanos, cuya cantidad ocupaba el primer rango en 1954-55, han descendido a un tercer puesto, con 730 alumnos. Es curioso señalar que el máximo censo de universitarios extranjeros en Alemania corresponde a estudiantes persas, con 843 alumnos; le siguen Noruega, Grecia, Turquía, y, más alejados, Dinamarca, Suecia, Austria, Suiza y Holanda. (*Schweizerische Hochschulzeitung*, 6. Zurich, diciembre 1956.)

Según informa el último número (3 de enero de 1957) de *L'Éducation Nationale*, "en 1957 no se procederá a la reforma del Bachillerato francés". Los exámenes se realizarán siguiendo el sistema de pruebas habituales hasta hoy, y tendrán asimismo dos convocatorias: junio y septiembre. No obstante, el ministro de Educación, M. Billères, sigue teniendo la intención de proceder a la reforma del Bachillerato, si bien ésta se realizará a largo plazo.

Según un artículo publicado recientemente en *Pravda* moscovita, parece ser que los rusos no encuentran facilidades para aprender lenguas extranjeras. "Los estudiantes soviéticos que alcanzan el final de sus estudios secundarios son incapaces de hablar otra lengua que no sea la rusa." Conocen, eso sí, las reglas gramaticales y poseen un importante vocabulario; pero ignoran, no obstante, lo fundamental del lenguaje vulgar. *Pravda* hace responsables de este fracaso lingüístico a los métodos de enseñanza, a los libros de texto mal hechos y poco atractivos y a la inexistencia de ejercicios prácticos. El artículo concluye llamando la atención de los Poderes públicos sobre la importancia y la necesidad de una reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rusia.

El Consejo de Educación londinense realizó durante el último verano un censo de la población escolar primaria y secundaria, a partir de los cinco años de edad, que cursa estudios en las escuelas comprendidas en el distrito de la capital. El censo se realizó en visitas de casa en casa, según referencia de los informes facilitados por la Oficina de Sanidad. Los resultados de la sobrevisión fueron transmitidos y hechos público en la última reunión del Comité de Educación. El número actual de alumnos, correspondiente a 1956, asciende a 443.000, de los cuales 281.000 cursan estudios en Escuelas Primarias, y 162.000, en las Secundarias. En relación con las estadísticas de años anteriores, se observa que, en 1960, la población escolar primaria londinense habrá descendido hasta los 245.000, mientras que la secundaria ascenderá, en igual año, a 208.000. (*The School Government Chronicle and Education Review*, 3.377. Londres, diciembre 1956.)

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

P A G I N A S DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

OBRAS PUBLICADAS:

1. Eduard Fueter: *Stadium generale. Interpretación. Necesidad. Evolución.*
5. Joaquín Tena Artigas: *Aspectos numéricos de la Enseñanza Universitaria.*
6. Adolfo Maíllo: *Problemas de la Educación Popular.*
7. Antonio Tovar: *Presente y futuro de los estudios clásicos.*
8. Alfredo Cerrolaza: *Analfabetismo y Renta.*
10. Varios autores: *La enseñanza de la Religión.*
13. Pedro Laín Entralgo: *El comentario de un texto científico.*
14. José Luis L. Aranguren: *Comentario a dos textos de Quevedo.*
16. Enrique Casamayor: *Escuela Primaria y Enseñanzas Medias en la Alemania Occidental.*
18. Varios autores: *Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra.*
20. 1951-1955: *Cuatro años de política educacional.*
21. Pedro Puig Adam: *Tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática.*
23. Manuel Muñoz Cortés: *Algunos supuestos lingüísticos de la Didáctica del Vocabulario.*
24. Mariano Yela: *Meditación cordial sobre la educación norteamericana.*
25. A. Maíllo: *Necesidad y factores de la planificación escolar.*

Precio del ejemplar: 8 pesetas.

NOVEDAD

FERNANDO VARELA COLMEIRO

LAS ENSEÑANZAS TECNICAS EN LA U. R. R. S.

MEMORIAS DE
ENSEÑANZAS
TECNICAS

MADRID
1 9 5 6

Precio del ejemplar: 30 ptas.

PEDIDOS Y VENTA
DE EJEMPLARES:

Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Los Madrazo, núm. 17. Teléfono 219608 - MADRID

CONSTANTINO
LASCARIS
COMNENO

ENSAYOS SOBRE EDUCACION

MADRID
1 9 5 6

Un volumen en cuarto mayor (17 x 24,5), de 228 páginas, editado por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional. Precio del ejemplar, 40 pesetas. Descuento del 20 por 100 al profesorado y al personal dependiente de Educación Nacional.

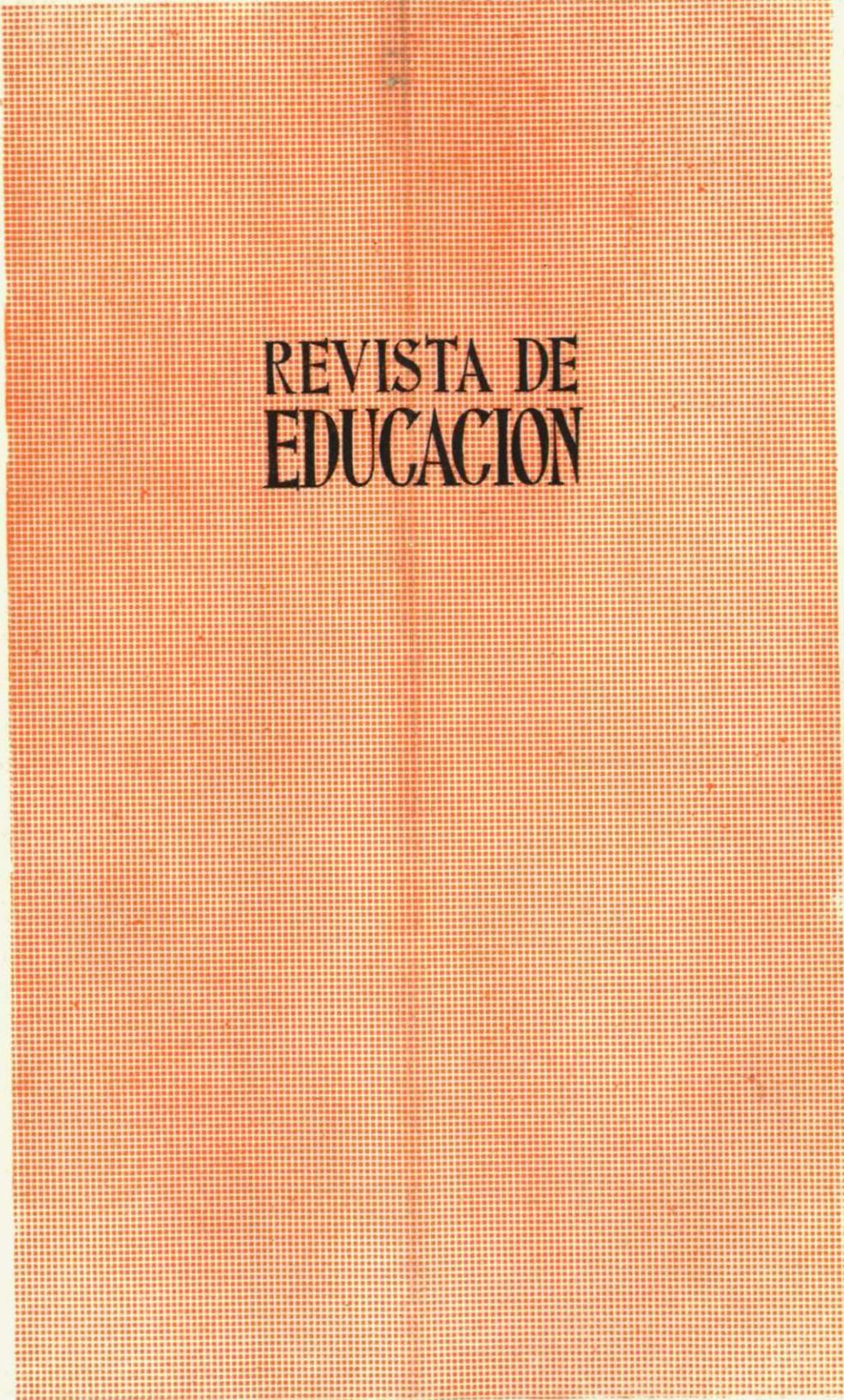
OTRAS PUBLICACIONES

G. CUISENAIRE y C. GATEÑO: *Números en Color. "Cuadernos didácticos"*. Madrid, 1956. 83 págs., 20 ptas. *Nuevo procedimiento de cálculo por método activo, aplicable a todos los grados de la Escuela Primaria. Presentación del sistema de regletas coloreadas para su aplicación a la enseñanza de la Aritmética y un primer paso para una posible reforma de dicha enseñanza.*

JOSÉ MARÍA LOZANO IRUESTE: *La convalidación de estudios extranjeros y eclesiásticos en el Derecho español (Doctrina y procedimiento)*. Madrid, 1956. 175 págs., 29,75 ptas. *Resume y comenta toda la legislación vigente en materia de convalidación de estudios cursados en el extranjero o en Universidades Pontificias y da normas precisas para solicitarla. Incluye asimismo formularios de instancias para los distintos casos y textos de los trabajos y disposiciones vigentes.*

FERNANDO VARELA COLMEIRO: *Las carreras de Ingeniería en los Estados Unidos. "Memorias de enseñanza profesional y técnica"*. Madrid, 1952. 131 págs., 15 ptas. *Estudia los diversos escalones de las enseñanzas de Ingeniería en los Estados Unidos, desde su iniciación en el Grado Medio hasta las Escuelas de Ingeniería, con planes de estudio, licenciatura en las trece especialidades existentes y los estudios del "Mastership" y del Doctorado. Contiene asimismo apéndices sobre cuestionarios y horarios de clase de las especialidades de Ingeniería Mecánica, Química, Civil, Eléctrica, Industrial o Administrativa, Arquitectónica, Naval, Aeronáutica, Metalúrgica, Cerámica, Agronómica, Ingeniería de Minas y Geología e Ingeniería del Petróleo.*

Enseñanza Media. Ley de Ordenación. Plan de Estudios. Cuestionarios. Un volumen de 209 págs., 40 ptas.



**REVISTA DE
EDUCACION**

Precio del ejemplar: 12 pesetas.