

# Revista de EDUCACION

90

*ESTUDIOS.*—MANUEL MUÑOZ CORTÉS: Cuestiones de lenguaje: Español correcto y español vulgar (1-5) \* JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: Momentos madurativos de la expresión escrita (5-9) \* *CRONICA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: Primer Cursillo de Educación Diferencial, organizado por el Instituto Municipal de Educación (10-2) \* *INFORMACION EXTRANJERA:* Dos notas destacadas de la Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra: Planes de estudio de Enseñanza Primaria \* Acceso a la educación en las zonas rurales (12-8) \* *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (18-20) \* *RESEÑA DE LIBROS.*—Síntesis bibliográfica sobre la educación en las zonas rurales (20-3) \* *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (23-8)

AÑO VIII \* VOL. XXXII \* 1.ª QUINCENA ENERO \* NUM. 90  
MADRID, 1959



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN QUINCENAL

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

\* \*

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Antonio Tena Artigas.*

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

\* \*

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

\* \*

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

\* \*

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

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

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 91 (2.ª QUINCENA ENERO 1959)

*entre otros originales:* JUAN TUSQUETS: "La censura" en pedagogía \* ANTONIO DE LOS REYES: Comportamiento educativo \* CARLOS DÍAZ DE LA GUARDIA: Evolución de la población escolar en las carreras universitarias españolas 1950-1955 \* La enseñanza de Cien-

cias e Ingeniería en la Unión Soviética \* Tema propuesto: El arte infantil y el artista adulto \* Cinco obras sobre enseñanza artística, y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* \* *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57-1958.

# estudios

## Cuestiones del lenguaje: Español correcto y español vulgar (\*)

### ADVERTENCIA PRELIMINAR.

El origen de estas líneas se debe a una iniciativa de don Manuel Jiménez Quílez, Comisario de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional de 1950 a 1956, quien creó el Servicio de Colaboraciones Culturales, artículos de periódicos, difundidores de diversos aspectos del saber. Tuve el honor de ser solicitado para escribir dos series describiendo los errores de la lengua más frecuentes. De ahí nacieron estas notas, en las que he pretendido exponer las divergencias más comunes del lenguaje vulgar respecto a la norma correcta. El llamado *español vulgar* ha recibido últimamente una atención especial en la dialectología española. Fueron los trabajos de A. M. Espinosa sobre el español hablado en Nuevo Méjico, y las nuevas ediciones de ellos con muchas ampliaciones por Amado Alonso y Angel Rosenblat, los que dieron su importancia a este problema. Después, en la rica bibliografía dialectológica que ha surgido en América gracias a Amado Alonso, y en España a la escuela de Dámaso Alonso, mi maestro, estos fenómenos reciben mucha atención. En los primeros capítulos intento definir qué sea el español vulgar, y diferenciarlo de las formas dialectales. He procurado tener en cuenta toda la bibliografía sobre la materia, pero en estas páginas, dirigidas fundamentalmente a personas no especializadas, está oculta. He intentado, ante todo, ser claro, utilizar materiales propios o ajenos, pero verificados. En casi todos los casos he comprobado la existencia de estos fenómenos, y en bastantes ocasiones he probado los métodos más eficaces de corrección. Pero, lo mismo que en otras ocasiones, puedo afirmar que todo error de lenguaje no es sino un fenómeno lingüístico que hay que conocer en sus causas y en su historia. En cierto modo me he inspirado en el utilísimo librito de Navarro Tomás *Compendio de Ortología española*, pero mi material es más amplio; introduzco explicaciones fonológicas y me extiendo a la morfología y a la sintaxis, aunque la parte dedicada a esta última sea más reducida.

(\*) Por su indudable interés para nuestros lectores, reproducimos a continuación los tres capítulos iniciales de la primera parte de la obra *El español vulgar* (descripción de sus fenómenos y métodos de corrección), obra del catedrático de la Universidad de Murcia don Manuel Muñoz Cortés, editada recientemente por la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, en su colección "Biblioteca de la Revista de Educación".

He procurado ceñirme a lo que creo estrictamente *vulgar*, es decir, incompatible con un uso correcto de la lengua. Los conceptos de lengua vulgar y de lengua correcta pueden ser entendidos en líneas generales. Hay, sin embargo, algunos matices sobre los que tiene que decidir la situación idiomática. Existen usos que no son estrictamente vulgares, que tampoco son dialectales y que, sin embargo, han de reducirse a un ámbito familiar. El lector de mi librito tiene descritos los límites que no debe pasar. En algunos casos indico matices permisibles. Pero el indicar los matices de la lengua coloquial extendería mucho mi trabajo. Por otra parte, hay descripciones suficientes en otras obras, como la *Spanische Umgangssprache (Español coloquial)*, de mi buen amigo y colega W. Beinhauer, cuya traducción española está en prensa, o en la *Gramática Española*, de Salvador Fernández, obra maestra de nuestra ciencia. También en el *Curso Superior de Sintaxis Española*, de Samuel Gili Gaya, hay atención a esos aspectos.

He procurado extremar la claridad y el orden en la explicación de los fenómenos. Como parto de las explicaciones y descripciones fonéticas de cada sonido, según la ordenación de vocales y consonantes, y de ésta, por puntos de articulación, puede haber una concurrencia con la posible ordenación por fenómenos fonéticos, asimilación, disimilación, trueques, etc. He preferido la primera ordenación por crearla más clara; por otra parte, la insistencia en la referencia a las causas y la consiguiente repetición tienen, creo, un valor didáctico. Es posible que no siempre haya logrado la claridad, sobre todo cuando recurro a explicaciones de orden fonológico, cuando hablo de analogía o introduzco explicaciones de sintaxis psicológica. Pero cuando, aun en nuestras Facultades, mucho de esto no resulta aún claro, piénsese lo que significa utilizarlo en una obra de iniciación. Todos los inconvenientes me han parecido pocos con tal de contribuir a una perfección social de nuestra lengua.

En realidad, esta obra debería aparecer anónima o llevar un nombre colectivo de autor: Escuela de Menéndez Pidal. Sin los esfuerzos de más de cincuenta años de filología española, creada por nuestro maestro (que me ha animado bondadosamente a publicar mi libro), no podría sistematizarse el conjunto de *faltas* de lenguaje y ordenar su corrección. Citaré unos cuantos nombres: el de don Tomás Navarro (que hace ya muchos años me instaba a la corrección de mis propios matices regionales), cuyo *Manual de pronunciación española* es nuestro compañero inseparable en clases y trabajos; el de don Vicente García de Diego, quizá el filólogo que mayor sabiduría tiene de los hechos dialectales y vulgares; el de Rafael Lapesa para el fundamento histórico; el de nuestro llorado Amado Alonso, los de Angel Rosenblat, Luis Flores, Berta Elena Vidal, Toscano, etc., en América; y los de mis entrañables amigos y compañeros de la Escuela de Dámaso Alonso, Zamora, María Josefa Canellada, Conchita Casado, Lázaro, Monge; los que nacieron de la rama salmantina

de García Blanco, como Alvar y sus discípulos, y, finalmente, los de quienes conmigo trabajan en nuestro joven Seminario de Filología de la Universidad de Murcia, como Ginés, García Martínez. También merece una especial mención la importante obra de Ch. E. Kany sobre la sintaxis del español de América, con referencias al de la Península. Muchos nombres, se dirá, para tan chica cosa, sin embargo, estas pocas páginas representan muchos y muy honrados esfuerzos. Creo, no obstante, que de todos estos nombres hay dos que representan la sistematización de lo vulgar; son los de Amado Alonso y Angel Rosenblat; por eso a ellos está dedicado mi esfuerzo.

### EL CONCEPTO DE ESPAÑOL CORRECTO

Cada hombre recibe desde su infancia un verdadero tesoro, que es el lenguaje. Por medio de la expresión oral, de la palabra, podrá manifestar todas sus experiencias, sus ideas, sus deseos, sus esperanzas y sus dolores. Hablando se entiende la gente, se dice para evitar una situación violenta, una disputa que puede llegar a la agresión personal. Todo lo que es la vida, en sus muchísimas manifestaciones, se expresa como por ningún otro medio por la palabra. Por eso se ha dicho que el hombre es hombre por el lenguaje.

Pero hay que decir también que ese tesoro se recibe, no como un regalo, sino como una verdadera conquista; para hablar tenemos que poner de nuestra parte siempre un esfuerzo; en realidad, el hombre se hace su propio lenguaje. Y esta conquista comienza en los primeros años de la vida para no interrumpirse nunca. La lengua propia es la que el niño va conquistando desde sus primeros años; en este esfuerzo se va formando su inteligencia. En el balbuceo el niño va ensayando las innumerables posibilidades con que Dios ha dotado a nuestros órganos de la palabra. Y en ese esfuerzo va desarrollando su espíritu, hasta llegar a la madurez expresiva. Esa formación la realiza en el ambiente de su propio lenguaje, en una tradición de hogar, de pueblo, de nación, en un enlace de generaciones. Nuestro Unamuno dijo: "La sangre de mi espíritu es mi lengua".

El lenguaje de los niños parece que es cosa sin importancia, un mero balbuceo gracioso, una torpeza que poco a poco se va venciendo y que en sus ensayos, triunfos o fracasos causa la alegre risa de los mayores, la emoción de los padres que oyen, al ser llamados por ese balbuceo infantil, una vez que les habla de que han cumplido una de las más hondas tareas del ser hombres. Pero esos balbuceos tienen mucha importancia para quienes se dedican al estudio de la psicología infantil, y también para los estudiosos del lenguaje. Ha habido mucha atención en estos últimos años por parte de esos estudiosos, y se han realizado muchas observaciones y estudios. El niño va realizando su conquista del lenguaje, y aun antes de poder expresarse, aun antes de poder reproducir las palabras en su plenitud, en su forma perfecta, se da cuenta de ellas. Por eso el niño, en la formación de su lenguaje, tiende a reproducir el modelo que oye en boca de las personas mayores que le rodean, y si las oye mal pronunciadas las repro-

ducirá mal. Hay muchas incorrecciones de pronunciación que no son sino errores infantiles no corregidos. Así, pues, hay que decir que la costumbre de hablar con los niños imitando sus formas balbucientes es muy perniciosa. A los niños hay que hablarles los más claramente posible, empleando las palabras sin deformar, y pronunciadas con la máxima perfección.

Además está comprobado que, cuando al niño se le repiten sus propios vocablos con las deformaciones a que él los somete, no los entiende. Para entenderlos tiene que hacer siempre un esfuerzo de adaptación que pone en juego delicadas partes de su cerebro. Si al niño le orientamos este esfuerzo en un sentido no de mejora y perfección, sino de mera repetición de sus faltas, el niño sufrirá un retraso en su lenguaje, y también en su formación psicológica y espiritual.

### EL LENGUAJE Y EL MEDIO SOCIAL.

El niño, pues, recibe sus palabras del medio familiar. En la familia el hombre adquiere su educación, se hace hombre. Ahora bien, una familia está determinada en muchos aspectos por el medio social a que pertenezca. El lenguaje es un hecho social y responde a todas las diferenciaciones y formas distintas que tiene la sociedad. Puede decirse, además, que la forma de hablar es un reflejo bastante fiel, y difícilmente borrable sin un propósito de hacerlo, de la clase social a que se pertenezca. El hablante vulgar que dice *ARTOBÚS* en vez de *autobús*, *SORDAO*, *ARREMPUJA*, etc., aunque mejore su situación económica, y aunque consiga cierta sultura de gestos o vestir bien, siempre denunciará lo rápido de su cambio si no ha cuidado de eliminar las formas más toscas de su manera de hablar, de su dicción. En cambio, una corrección idiomática, que puede ir unida a una situación social humilde o de escaso relieve económico, puede indicar una actitud de voluntad de perfeccionamiento espiritual y con ello una jerarquía, una clase real superior a la de quien se ha elevado rápidamente sólo en sus posibilidades económicas. La sensibilidad y el ingenio populares saben distinguir estos matices, y así, por ejemplo, ha llamado *HAIGAS* a coches de ostentosas formas que en épocas de general dificultad económica eran adquiridos por personas súbitamente enriquecidas que querían "lo mejor que *HAIGA*" y que en su tosquedad de lenguaje ofrecían gran contraste con lo aparatoso de su presentación social.

En general, puede decirse que esa conciencia de que la incorrección lingüística y los defectos de pronunciación, de vocabulario, etc., es una falta que disminuye la valoración social de la persona, existe en la mente de todos. Aun en los pueblos más pequeños existe tal sentimiento: en el Pirineo aragonés, por ejemplo, se llaman palabras "fartas", es decir, "faltas", a las excesivamente dialectales. En Asturias se suele hablar *fino* o no *fino* según se empleen o no formas dialectales. Todos los que hemos recogido voces populares, o canciones, cuentos, romances, etc., sabemos que en la mayoría de los pueblos se nos dice: "Aquí hablamos muy mal". Sin embargo, muchos de

los que me leen observarán que puede haber la actitud contraria, la de decir: "Quien no dice tal y tal y tal no es de mi tierra"; también hay la burla para la manera de pronunciar de los pueblos vecinos. Por último, si el hablante de Madrid se burla de la tosquedad lugareña y (con gran error) cuando aparecen campesinos en emisiones de radio, por ejemplo, de divulgación agrícola, se les hace hablar mal, también hay en muchos sitios de lengua no correctamente castellana la burla para los que hablan "como en Madrid", la zumba de los que quieren hablar con corrección, y que, en verdad, muchas veces resultan afectados. Y, ciertamente, es un problema que puede presentarse al maestro en la escuela, si él tiene e impone unas formas correctas, pero que choquen. Vemos, por tanto, que la estimación de un lenguaje correcto como valoración social positiva no es exclusiva de las clases o instituciones rectoras. Tal estimación está muy ahincada en las vigencias del grupo lingüístico, y hasta ha penetrado en la sabiduría popular. Las burlas contra los "madrileños" tienen, además, otra perspectiva. Las grandes capitales ofrecen muchos rasgos vulgares en su mezcla intensa de habitantes de diversa procedencia. Una copla popular, quizá antigua, dice (exagerando, ya que hoy no se oyen esas faltas):

En Madrid, con ser corte,  
dice la gente  
HOSPITAL Y PIRROQUIA,  
HESPICIO Y JUENTE.

También en América española existe el mismo problema. Amado Alonso ha indicado cómo "Buenos Aires habla mal la lengua del país. A la vista salta el mayor señorío y decoro del hablar provinciano".

La razón ni la tienen los defensores a ultranza de las formas vulgares, ni los que creen que lo madrileño, y ni siquiera lo castellano, ha de ser la norma del buen decir. Hay peculiaridades en el habla de nuestros pueblos que pueden ser respetadas, e incluso incorporadas a la lengua común. Y hay que decir, como veremos, que tampoco son las regiones castellanas las que tienen la máxima perfección en la fonética, aunque se aproximen bastante a ella.

#### MAS SOBRE EL CONCEPTO DE ESPAÑOL CORRECTO

En el apartado anterior advertíamos el valor social de la buena pronunciación. Veíamos cómo la pronunciación tosca denuncia, o una falta de interés por la perfección social propia, o una procedencia rústica. Pero también en las provincias cuya manera de hablar difiere mucho de la de Madrid, y especialmente en el Sur, hay la burla para los que quieren hablar como en Madrid. Hay que decir que el verdadero concepto de español correcto no es exactamente el de lenguaje madrileño o lenguaje castellano. Por eso convienen algunas precisiones sobre el concepto de español correcto.

Durante mucho tiempo, y aun en muchos sitios, nuestra lengua ha sido llamada "lengua castellana", así es llamada en América y por los hablantes de la hermosa y rica lengua catalana. En primer lugar, querría decir que la discusión, tan frecuente en épo-

cas de pasión política, sobre si el catalán o el gallego son lenguas o dialectos carece de toda realidad científica. El gallego y el catalán son lenguas como el español, o, para entender ahora mejor, el castellano. El castellano que hoy se llama español, el gallego y el catalán son formas que ha tomado la lengua primitiva más o menos única que se hablaba en la Península Ibérica al producirse la invasión árabe, es decir, hacia el siglo VIII. Como muchos de los lectores saben, nuestra lengua es una lengua *románica* o *romance*, es decir, que procede del latín que trajeron los romanos a España. Pues bien; en la época visigoda y cuando se produce la invasión de los árabes ya se hablaba en España una lengua que no era exactamente la latina, una lengua que se parecía mucho al gallego y algo al catalán, y que siguieron hablando los cristianos que se quedaron bajo el dominio musulmán: los mozárabes. Cuando en la Reconquista se fraccionan los grupos de resistencia, esta lengua toma tendencias distintas, se forman normas de hablar diferentes. Una variedad nace en un pequeño rincón entre Burgos y Santander, es la lengua castellana, y poco a poco se va imponiendo a las formas que se hablan en León o en Navarra y Aragón; la modalidad gallega quedará en esa región, quedarán como dialectos intermedios entre el gallego y el castellano las formas asturiano-leonesas, el gallego se hará portugués. Pero desde el siglo XIII se hará el castellano lengua oficial del reino de Castilla y León. La forma navarro-aragonesa irá desapareciendo poco a poco. El catalán había tenido otra historia, pues tuvo mucha influencia literaria del provenzal, y llegó a hacerse de tanta importancia literaria como el castellano. En cuanto al gallego, desde el siglo XIV dejó de ser lengua literaria, hasta que en el siglo XIX ha resurgido de nuevo (1).

Esto es un esquema muy sintético de una historia de muchos siglos. El español no se ha hablado siempre igual, pero ha variado en su historia mucho menos que el francés. Con la unión de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla el castellano se hace lengua nacional; los escritores gallegos o catalanes abandonando sus lenguas lo dominarán y en él escribirán. En el extranjero se pone de moda durante dos siglos el aprender el español. En la hora del mediodía imperial de España: Carlos V, el César, en un cónclave universal, declarará al embajador francés que sólo hablará en su lengua, es decir, en la lengua de España. En este momento, como ha demostrado Amado Alonso, empieza nuestra lengua a llamarse lengua española, sobre todo en los países extranjeros. La Real Academia Española ha decidido desde hace algunos años que nuestra lengua se llame *española*.

Pero el que la lengua nuestra se haya llamado y, como decía, aún se llame castellana no quiere decir que el lenguaje de los castellanos viejos o nuevos, o de los que, sin serlo históricamente (como sucedió con zamoranos o salmantinos), se llaman castellanos, sea en su totalidad el ejemplo del mejor hablar español. Ciertamente ofrece un grado superior de perfección. Pero no hay que tomar a los castellanos, en bloque, como modelo. En Valladolid se oye VERDAZ,

(1) Véase *El idioma español en sus primeros tiempos*, de R. Menéndez Pidal. Colección Austral, núm. 250.

AZPECTOS; en pueblos de Segovia he oído el ARTOBÚS, TINIENTE de la Guardia CEVIL; en Madrid se oye en barrios populares, y en el habla de muchos, decir esas mismas imperfecciones y aun en personas de cultura se extiende el decir: "son LAR dos", "LAR de Pérez", con una conversión de *s* en *r* muy intensa. Don Ramón Menéndez Pidal, en su prólogo al *Compendio de Ortología española* del maestro Navarro Tomás (librito a cuya perfección querrian acercarse estas notas), dice: "La pronunciación española no es la vulgar del pueblo de Castilla ni la del vulgo de ninguna otra región. Los castellanos no pronuncian todos de igual modo; los andaluces tampoco, los hispanoamericanos se diferencian bastante entre sí. ¿Quién podría imponer la norma? Ninguno de un modo absolutamente general. La lengua española común a todos es el resultado de la multiseccular colaboración de los hombres cultos de todas las regiones hispánicas que al expresarse obran constreñidos por la necesidad de usar una lengua superior a la del vulgo y a la de la región, una lengua que les sirva para salir fuera de la intimidad descuidada y del localismo cerrado y para alcanzar el trato humano más correcto y cortés, más elegante y elevado, más artístico e intelectual".

La cita ha sido muy extensa, pero constituye una buena definición de lo que sea el español correcto. Si nos ponemos a considerar los criterios de corrección veremos que todos se pueden discutir. Un respeto excesivo a las formas de corrección tradicional puede chocar con el uso; por ejemplo, se nos dice que la *x* equivale a una *c* fuerte y a una *s*: *cs*. Así que *máximo* se debería pronunciar *máximo*. Pero, en realidad, la pronunciación normal es *máximo*, y la familiar *másimo*, con una *s* un poco fuerte. La *n* final de palabra ante una *b* o *p* se pronuncia como *m* y no como *n*; así que suena igual en *con padre*, que en *compadre*, según un buen ejemplo de Navarro Tomás. Realmente, la Real Academia Española, urgida por otros menesteres, no ha corregido aún la parte fonética de su Gramática, pero con su celo por nuestro idioma prepara una revisión muy próxima y en ella indicará lo que pudiéramos llamar el uso más correcto de la lengua. Naturalmente que también hay grados distintos de perfección. No es lo mismo hablar en público, recitar versos o interpretar una obra teatral que hablar con los amigos. Hay el grado de inteligibilidad, es decir, de hacerse entender bien, el grado puramente correcto y el grado elegante. Navarro Tomás, cuyo *Manual de pronunciación española* es el mejor libro escrito sobre esta materia, dice: "Señálase como norma general de buena pronunciación la que se usa corrientemente en Castilla en la conversación de las personas ilustradas, por ser la que más se aproxima a la escritura; su uso, sin embargo, no se reduce a esta sola región, sino que, recomendada por las personas doctas, difundida por las escuelas y cultivada artísticamente en la escena, en la tribuna y en la cátedra, se extiende más o menos por las demás regiones de lengua española". Con esta consideración y de las palabras de Menéndez Pidal podemos hacernos una idea de lo que llamaremos español correcto. Pero aún insistiremos más en una distinción importante entre lo vulgar y lo provincial o dialectal.

## LO DIALECTAL Y LO VULGAR

Yo he tenido varias ocasiones de realizar una observación de mucho interés, y es posible que muchos de mis lectores la hayan realizado también. Se trata de asistir a una reunión de hablantes de la lengua española de distintas regiones o naciones hispánicas. No hay apenas dificultades de entenderse, si acaso choca algún empleo de palabras que a un español le resultan desusadas, pero en lo esencial es una misma lengua. Esta maravilla de que más de cien millones de hombres se entiendan y recen en la misma lengua indica que la lengua de España ha conservado su unidad esencial a pesar de la distancia, a pesar de circunstancias políticas, a pesar de todo. Y tenemos que decir que es precisamente en tierras de América en donde la unidad de la lengua española se siente con más entusiasmo, con más fervor. Una cosa de que hay que penetrarse bien es que no hay diferencias esenciales entre el español peninsular y el español de América entendidos como dos bloques. El español de América se ha ido formando en la época de la conquista y de los Virreynatos (ya que las Indias nunca fueron colonias) por aportaciones de españoles de regiones muy distintas.

Dentro de esta unidad, sin embargo, se observan variedades. La primera es la de la *entonación*, lo que con impropiedad suele llamarse "acento". A esto se le llama en América "tonada" o "tonillo". Después hay diferencias de pronunciación más o menos acusadas. Quizá la que más se note es la que determina el fenómeno que se llama "seseo". Hoy día la mayoría de los hablantes del español *sesean*. Sesean los andaluces y los hispanoamericanos. En otras regiones, como Extremadura y Murcia, hay algunas poblaciones en donde se *sesea* también. Hay otras diferencias que se perciben inmediatamente. En general, hay bastante acierto en caracterizar a una persona como de determinada región por su acento. Cualquier espectador de una obra de teatro cómico reconoce en seguida al catalán, al gallego, al andaluz en los personajes. Los gallegos y asturianos cierran mucho las vocales, sobre todos las finales; son *gallegus* y *asturianus*; los catalanes las abren exageradamente, un catalán dirá que es de *Barsalona*; los aragoneses se distinguen por su elevación de tono al final de todas las frases; los andaluces, por su seseo especial, no es una *ese* corriente, sino más chillona, más aguda; los canarios y americanos parece que cantan; los extremeños, murcianos, andaluces y algunos hispanoamericanos se "comen" las *eses*.

Por tanto, la lengua española tiene una rica variedad dentro de una unidad esencial. Pero ya dijimos en los artículos anteriores cómo el habla más correcta se establecía sobre la base de una lengua castellana, o, mejor dicho, el habla de las personas cultas de Madrid y otras ciudades castellanas. Una regulación absoluta sería imposible, aunque hay que decir que en muchos casos se consigue. Pero, dentro de la variedad de "acentos", la gente distingue con censura a los que son demasiado "cerrados". Incluso dentro de cada región, dentro de cada provincia, no hablan lo mismo las personas cultivadas por la escuela, o por la Universidad, que los incultos. Por eso, aun respetándose las variedades regionales, un acen-

to demasiado cerrado es incorrecto, indica poco cultivo espiritual, un trato muy cerrado también.

Hay regiones en las que se hablan dialectos que no han llegado a constituirse en lengua literaria. En el artículo anterior veíamos cómo el gallego y portugués, el catalán y el castellano no eran sino formas que había tomado el latín peninsular. Hay una serie de hablas regionales que han quedado como tránsito entre el gallego-portugués y el castellano: son los dialectos que en conjunto se conocen con el nombre de *leonés*, y que se hablan en Asturias, en parte de León y en una parte muy pequeña de la provincia de Zamora. En las provincias de Salamanca, Cáceres y Badajoz el leonés se ha desvanecido (en realidad, en Cáceres y Badajoz nunca se habló), y quedan sólo algunos rasgos y expresiones. En Asturias y León estos dialectos, que en Asturias llaman "bables", han tenido cultivo literario, y aun hoy hay muchos "bablistas". Aquí se llega, en aldeas, a un verdadero bilingüismo, y la tarea de los maestros es bastante dura, ya que tampoco hay un "bable" oficial, sino que hay tres variedades fundamentales (la occidental, la central y la oriental), y dentro de ellas, muchos subdialectos. Si en principio hay que corregir las pronunciaciones excesivamente "bables", hay que tener en cuenta que el vocabulario de estas regiones es muy vario y bello, y digno muchas veces de ser incorporado a la lengua general. Don Miguel de Unamuno incorporó muchos vocablos del salmantino a sus poesías, con gran sensibilidad para su belleza.

El aragonés, resto de una lengua que tuvo mucha importancia en la Edad Media, está reducido, en su forma más pura, al Pirineo, y tiene poca literatura. También algunos de los vocablos son muy expresivos y graciosos.

Se me dirá que dejo aparte una literatura representada por Gabriel y Galán, Chamizo, Medina, la gran literatura gauchesca y de ambientes llaneros en América, etc. Pero quien las lea verá que en ellas hay una parte estimable, de fuerza evocadora, que es casi siempre el vocabulario; pero hay rasgos que no son "dialectales" o "regionales", sino que son sencillamente "vulgares". En el apartado anterior decíamos que no se puede tomar el castellano en bloque

como norma de buen hablar, porque en Castilla también los hablantes no cultivados hablan mal. Lo "vulgar" no se localiza en una región determinada, no indica, por tanto, procedencia geográfica en los hablantes, sino una categoría social baja. Así el vulgarísimo trueque de *l* por *r*: SORDAO, la casa es MU ARTA, se extiende por gran parte de España y de América; el caso contrario, DECIL en vez de "decir", CORREL es menos extendido, y menos vulgar también; el *haiga* o el ME SE ha caído es de toda la hispanidad. Precisamente un ilustre filólogo argentino, el profesor Tricornia, en un estudio sobre la lengua de *Martin Fierro*, el gran poema argentino, ha mostrado cómo los rasgos vulgares del habla de los gauchos son comunes a todas las regiones españolas.

Por eso hay que insistir en que esa poesía "regional" lo es en pequeña parte; la mayor parte de sus rasgos son vulgarismos. Y ante estos vulgarismos reaccionan en cada región los hablantes más cultos, que quizá no intenten castellanizar su pronunciación, y que se burlan de los que, por afectación, muchas veces lo hacen, pero que se burlan también de los "perullos" (como dicen en Murcia), que dicen LAJ FOTA en vez de *las botas*, SORDAO o DECIL, y, naturalmente, no toleran que un actor de teatro o un locutor de radio pronuncien de manera que no sea la correcta.

Por tanto, hay que insistir en que los rasgos regionales tales como la entonación, ciertas pronunciaciones y el vocabulario no han de ser exagerados ni cerrados, que el habla en la Audiencia, en la cátedra, en el teatro, en conferencias, radio, etc., ha de aproximarse con la máxima exactitud al español correcto, es decir, a la norma de las personas cultas de Madrid; y que esos rasgos que quieren ver como peculiares de una región, tales como la *r* por la *l*, el cambiar la *b* por *f* (LAJ FOTA en vez de *las botas*) y otros muchos no son sino vulgarismos, expresiones que revelan un descuido y una falta de cultivo que se reflejan en todos los demás aspectos de la personalidad.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

Seminario de Filología Románica. Universidad de Murcia.

## Momentos madurativos de la expresión escrita

### PREÁMBULO.

Por su enraizamiento en la mismidad humana *el lenguaje nos preocupa a todos los hombres*. Mas cuando nos ocupa o preocupa no nos obliga a discriminar sobre su ser signo representativo (1), noticia (2) o vida (3). Sólo nos centra sobre una realidad experiencial: el aprecio y conmoción producidos por el lenguaje nos

(1) Vendryes, J.: *El lenguaje*. Cervantes. Barcelona, 1925, pp. 14 y ss.

(2) García de Diego, V.: *Lingüística general española*. C. S. I. C. Madrid, 1951, pp. 265.

(3) Bally, Ch.: *El lenguaje y la vida*. Losada. Buenos Aires, 1941.

instala o nos arroja en el mundo, nos embadurna o nos eleva. El hombre usa el lenguaje, pero no es lenguaje. Los sujetos perdemos autenticidad humana y nos dejamos arrastrar o por el "dicho" o por el contexto verbal. Cuando el lenguaje se impone inauténtico (4) le envuelve y cosifica hasta convertirle en siervo instrumental de un servidor, hasta obligarle a la falsedad idiomática.

Las funciones del lenguaje en su afloración psicológica (5), que expresamos rápidamente en ascenso formal (vagueza nebulosa, diferenciación nacional, entronque verbal), apuntan decididamente hacia la expresividad. Las funciones del lenguaje en teoría bühleriana (6) tienen una triple referencia: sintomática, emisora o ex-

(4) Waehlens, A.: *La Filosofía de Martin Heidegger*. C. S. I. C. Madrid, 1945, pp. 213.

(5) *Psicología del lenguaje*. (Por varios autores.) Losada. Buenos Aires, 1952.

(6) Bühler, C.: *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950, pp. 35 y ss.

presiva; simbólica, significativa o representativa; y señalativa, receptiva o apelativa. Se discute sobre si la comunicación coordina todas las funciones o no (7), dada la posibilidad del habla interior, del habla con uno mismo. Mas a nosotros, en este momento, sólo nos interesa la expresión lingüística tanto por ajuste temático como por constituir una de las vías de densa penetración humana. Nuestras expresiones afloran de nuestra intimidad e inciden sobre los otros para penetrar en ellos o para acompasar la melodía lingüística ajena. Es cierto que sólo de un modo arbitrario podemos escindir el lenguaje en sus funciones, ya que la expresividad lingüística carece de sentido y de verdad si no se adhiere a la representatividad (8), si está vacía de significación (9), y pierde eficacia al desatender a la aprehensión interiorizadora.

Para mí la expresión lingüística se agiganta dentro del terreno didáctico. La importancia del lenguaje en Pedagogía no ofrece la menor duda (10). Románticamente podría afirmar: "el lenguaje ha nacido únicamente con fines didácticos", y no sería difícil demostrarlo. Pero la enseñanza idiomática gravitó sobre diversos centros: lectura, escritura, gramática... La Didáctica actual estima el valor reciamente humano de la expresión lingüística y advierte la vacilante oscilación del fondo personal del alumno. No pretende detener las oscilaciones, mas procura darles sentido con nuevo giro que reduzca la intervención inerte del escolar y las posibles interferencias. Desde nuestro punto de vista *la revolución didáctica contemporánea no es un transcurso más que el imperativo de la orientación personal expresivista en todas sus manifestaciones* (11). Y, entre todas, la más económica y realizable es la expresión lingüística.

Desde perspectiva emergente en Didáctica nos preocupa mucho más la expresión escrita que la oral. Y, dentro de la expresión escrita, queremos hacer dos apartados: Composición o redacción y expresión literaria o literatura-estilo.

#### NUEVO SENTIDO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

No puede negarse que la escuela tradicional dedicaba parte de su atención a la composición escrita bajo tal nombre o bajo el de redacción (12). Redactar bien con cortesía y elegancia, redactar para las grandes ocasiones, era un lema concebido más que realizado. Pero la pureza del concepto redactar se mixtificaba ilegítimamente con situaciones caligráficas, ortográficas y gramaticales. El encaminamiento didáctico solía dirigirse hacia el "redactar" a través de la Gramática y atender a la redacción con gran preocupación por las formas escritas y por los errores ortográficos.

La Gramática, emperatriz de la enseñanza lingüística de no hace mucho, no se liga hoy con tanta fuerza a la composición escrita. El triunfo de los literatos indoctos en Gramática y el fracaso literario

(7) Ceñal, R.: *La teoría del lenguaje de C. Bühler*. C. S. I. C. Madrid, 1941, pp. 296 y ss.

(8) Husserl, E.: *Investigaciones lógicas*. Revista de Occidente, Madrid, 1929, 1929, t. II, inv. 1.ª.

(9) Vossler, K.: *Filosofía del lenguaje*. C. S. I. C. Madrid, 1941, pp. 18 y ss.

(10) Girard, G.: *Cours éducatif de la langue maternelle*. Dezorby-Madeleine. París, 1847, y la mayoría de las obras citadas.

(11) Fernández Huerta, J.: *Renovación del concepto de Didáctica*. "Servicio", núm. 581, 10 noviembre 1956, página 24.

(12) Véase: Achille, V. A.: *Tratado teórico y práctico de la Metodología*. Ch. Bouvet. París-México, 1913.—Blanco, R.: *Teoría de la enseñanza*. Revista de Archivos. Madrid, 1912.—Carbonel, A.: *Metodología de la Enseñanza Primaria*. Monteverde. Montevideo, 1916.—Mercante, V.: *Metodología especial de la Enseñanza Primaria*. Cabaut. Buenos Aires, 1932.

de muchos doctores sirve de base experiencial. Las agudas diatribas de literatos y los estudios psicogenéticos dan una base humana y diferencial para separar como actividades diversas los estudios gramaticales y la composición escrita. Las correlaciones casi nulas entre Gramática y composición escrita constituyen la base experimental de la diferenciación (13).

La composición escrita es el resultado expresivo de una situación realmente compleja, con un proceso harto complicado (14) en el que intervienen numerosas habilidades, variadas aptitudes y un claro colorar actitudinal. No sólo hemos de evocar términos y frases correctas, sino discernir respecto de la corrección y de las intrusiones componedoras, estimar la exactitud y finura de lo escrito, etc.

La composición escrita se estima como arte lingüística con actividad distinta a las demás. No es una mera consecuencia de la lectura de textos perfeccionados, aunque del saber leer se nutra. El pensamiento componedor da a la lectura un sabor distinto. Le quita el regusto de la lectura pura como deleite humano para transformarlo en el poder evocador de las frases o términos sugeridores. Leo con fruición, mas al contemplar lo leído lo transformo potencialmente en una nueva expresión escrita. Ni leen ni atienden igual el lector-espectador y el lector-escritor.

Quizá la mayoría de los autores en su afán integrador quieran convertir la composición escrita en una consecuencia directa de la composición oral. Expresiones de tal clase encontramos en didáctas (15) que concluirán más o menos directamente con la norma "Procura escribir igual que hablas". Cuando he reflexionado algo sobre la cuestión y me he servido de experiencias propias y ajenas he estimado el valor sugestivo de tal fórmula. La mayoría de las personas tenderían a interpretarla así: "Si hablar es fácil, ya que lo hacemos todos los días y con "graciosa" soltura, "debo" pensar que escribir es igual de fácil. ¿Acaso no son las dos funciones emisivas de índole lingüística? ¿Acaso no manifestamos en ambas nuestro caudal léxico y traslucimos nuestra intimidad?"

Pero al profundizar encontramos que *la composición oral y la escrita requieren diferente actitud y diversas aptitudes*. Y si ahora mismo se me obligase a elegir la fórmula más sencilla que abarcase todas las distinciones propondría ésta: *la pausa*. Ella sola es suficiente para explicar las diferencias entre literatos y charlistas, entre articulistas y profesores. (Ahora diremos que si el charlista es literato se produce una fusión tan deseable como si el profesor es articulista.) Mas para matizar las diferencias preferimos marcarlas en diversos órdenes.

En el orden lingüístico: Son cuatro los aspectos diferenciales: elocución, entonación, vocabulario y estructura de las frases. En la composición oral la

(13) Asker, W.: *Does knowledge of formal Grammar function?* "School and Society", 1923, pp. 109-111.—Hoyt, F. S.: *The place of Grammar in the Elementary Curriculum*. "Teachers College Record", 1906, pp. 467-500 et. Reed, H. B.

(14) Cano, M. A.: *La enseñanza del lenguaje*. Renacimiento. Santiago de Cuba, 1927, pp. 31 y ss.

(15) Lombardo Radice, G.: *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor. Barcelona, 1933, pp. 219 y ss.—Sáez, A.: *Las artes del lenguaje en la escuela elemental*. Kapelusz. Buenos Aires, 1954, p. 115.

presencia del *otro*: estimula al locuente para que precise sus notas fonemáticas hacia la fácil diferenciación auditiva (intencionalidad totalmente inexistente en la escrita, aunque muchas veces se busca la armonía de los sonidos escritos); presiona sobre el que habla para que module sus expresiones aumentando la riqueza de las mismas por los matices tonales; provoca la locuacidad a costa de la riqueza léxica, y dilata la frase o la sucesividad de las frases por la fuerza de los contextos verbales. En la composición escrita la ausencia del *otro*: refuerza el poder del *mi mismo* (aunque en la composición llena de naturalidad y emotividad "aparece" el ausente como si fuese presente) con predominio de la reflexibilidad sobre la espontaneidad, de la autenticidad sobre la banalidad; aumenta la precisión de los términos empleados junto a la riqueza léxica con la que los cocientes de diversificación verbal (16) son muy diferentes.

En el *orden personal* el comunicante se halla en distinta actitud. La integración oréctica se plasma analíticamente en distintos impulsos, diferente intensidad de los ejercicios y diversa perseverancia. La convivencia humana nos da en su cotidianeidad frecuentes impulsos hacia la comunicación oral que ejercitamos continuamente para instalarnos en el mundo. Las fisuras de la personalidad auténtica aparecen en el refrenamiento de los apetitos para la composición escrita. El hombre ordinario demora o rehuye el componer escrito e incluso el hombre superior reduce los momentos de comunicación escrita (excepto en el caso de fuerte vocación o voluntad de lenguaje) (17), por lo que las destrezas no se desenvuelven progresivamente. El ejercicio, verdadera causa eficiente del progreso discente, queda reducido a su mínima expresión y desaparece la posibilidad del logro más perfecto.

En el *orden escolar* hemos de distinguir los tres estadios clásicos: primaria, secundaria y superior. El escolar primario muestra dos grandes fisuras o fallos, de los que hablaremos más tarde, y que incitan a ciertos autores a posponer la didáctica de la composición escrita hasta un tercer o cuarto grado (18). Estos fallos son la motivación y el fondo constructivo. El escolar charla con naturalidad con sus discípulos, pero suele perder algo de su modo natural cuando debe hablar ante el maestro, bien directamente, bien para dirigirse a sus compañeros y no se decide a optar por la composición escrita debido principalmente a la falta de los denominados motivos intrínsecos (19). Por otra parte, el escolar se autoestima poco preparado para realizar con éxito las composiciones pedidas. En la enseñanza media se reducen las dos grandes fisuras y en la universitaria el escolar se siente apto para realizar composiciones de cualquier índole.

(16) Miller, G. A.: *Language and Communication*. McGraw Hill, New York, 1951, pp. 122 y ss.

(17) Seide, Ann W.: *Der Deutschunterricht als immer Sprachbildung*. Leipzig, 1927, ct.—Tirado, D.: *La enseñanza del lenguaje*. Labor, Barcelona, 1937, p. 247.

(18) Cano, M. A.: Op. cit., pp. 32 y ss.

(19) Fernández Huerta, J.: *Motivación del aprendizaje*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 37, enero-marzo, 1952, pp. 61-77.—Filho, L.: *El problema de la motivación*, en la "Metodología general de la enseñanza". (Dir. por Hernández, S.) UTEHA. México, 1948.

En el *orden temporal*: la pausa. El temor a la pausa vacía como sombra del no ser precipita al hombre vulgar en la composición deslabazada y sin aliento. El temor a la pausa llena derriba las llamadas a la meditación en la que el hombre se encuentra ante sí mismo sin agobios y nos aleja de la composición escrita. Nos separa de la redacción compuesta de expresiones lingüísticas arrancadas del *mi mismo* en el tiempo más allá de lo temporal de la pausa llena. Mientras la pausa vacía es constitutivo de la misma composición oral al presionar sobre el oyente que ha de llenarla con su aportación personal, la pausa plena pasa totalmente inadvertida al lector (excepto cuando el que escribe la hace patente por medio de convencionalismos). El dominio de las pausas vacías es postulado de la composición oral, la plenitud de las pausas llenas es el fundamento del acierto escrito.

No es sólo diferencia de grado (20), es algo humanamente más profundo lo que separa la redacción de la composición oral.

#### DISCRIMINACIÓN POSITIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

La composición escrita como situación general de enfrentamiento con el *mi mismo* y con mis saberes no pretende adherirse a los conceptos de transferencia. ¿Podríamos afirmar, sin ser tachados de ingenuos, que el ejercicio en cierto tipo de composición escrita beneficia el dominio en otra rama del saber? ¿Admitiríamos las analogías de sentido común apoyados en las funciones intelectuales que pone en juego sin temor a ser caracterizados como personas desprovistas de rigor? La urgencia de la respuesta no es tanto cuando pudiéramos iniciar interrogantes contrarias centradas sobre el poder inhibitorio de ciertas composiciones. ¿Hasta qué punto el escribir en un estilo no perjudica a la escritura por otro? ¿Hasta qué punto el intentar centrarnos sobre la composición matemática no frena nuestros contextos respecto la literatura? Estos y otros problemas de inhibición proactiva pueden complicarse con los de inhibición retroactiva.

La investigación experimental se bambolea porque no existen buenas y seguras escalas o procedimientos de evaluación, dada su complejidad para ser interpretada objetivamente. Por esta razón los procedimientos para evaluar la composición escrita crecen en su variedad sin encontrar un punto definitivo (21). Los tanteos se suceden y no hay buena obra sobre evaluación escolar que no intente recoger o proponer nuevos encaminamientos.

Por esta razón las correlaciones halladas en estudios parciales: 0,54 con vocabulario; 0,52 con estructura de la frase; 0,50 con comprensión lectora; 0,48 con ortografía; 0,45 con uso del idioma nativo; 0,33 con velocidad lectora... (22) son meros indicios in-

(20) Lombardo Radice, G.: Op. cit., p. 220.

(21) Fernández Huerta, J.: *Evaluación de la composición escrita*. "Revista Española de Pedagogía", número 47, julio-septiembre, 1954, pp. 337-348.—Greene, E. B.: *Measurements of human behavior*. Odysen Press, New York, 1941.—Jordan, A. M.: *Measurement in education*. McGraw Hill, New York, 1953.

(22) Schonell, F. J.: *Backwardness in the Basic Subjects*. Oliver and Boyd, Edinbourg, 1949, p. 354.

seguros y vacilantes de la peculiaridad propia de la composición escrita que coinciden con la experiencia (23). Ni siquiera se ha podido predecir por ecuaciones oportunas los resultados en composición dados los factores y elementos ya conocidos. Sinceramente creo que la situación peculiar de *la composición escrita la convierte en expresión de la personalidad del que escribe*. No es ni aptitud ni actitud, es algo sutilmente más profundo y necesita de consideración específica.

Tan específica que en principio distinguimos, a lo menos, dos grupos típicos de composiciones escritas: *general* y *técnica*. En la mente de la mayoría de las personas el marbete composición escrita se liga más con la general que con la técnica. De aquí que se arbitre como mejor compositor lingüístico el que juega caprichosamente con ideas y vocablos en amplio alarde de personalidad, el que en su suave bisbiseo esboza destellos de atraktividad y misterio. Es cierto que dentro de esas notas casi universales pueden establecerse ciertas clases ajustadas tanto al contenido como a la forma predominante. Así se proponen como básicas las recogidas en preceptivas literarias: descripción, narración o relato, resumen, diálogo, explicación, epístola, anuncio, etc. (24), junto a tipos subjetivos que está en función más del modo personal de entregarse a la composición que del contenido lingüístico: estático y dinámico, preciso y vacilante, imaginativo y estimativo, imitativo y creador..., todas ellas encajables preferentemente en la composición como algo general. General que, no obstante, se produce con diferente velocidad componedora (25).

Pero no todo es encaminamiento ilusorio. Muchas veces el hombre se ve requerido para componer con precisión, claridad y economía dentro de un saber científico. Y cuando se escribe para que los demás entiendan el escrito, sin abrumar con sugerencias personales, las rutas científicas son muy diversas. La composición técnica tiene un sabor de especialidad tan pronunciado que hasta en los momentos más vulgares se advierte su estructura. La composición técnicamente pura, solamente puede ser entendida por los expertos en la materia. Mas también la composición tiene su hija predilecta: *la genialidad divulgadora*. En ella el experto aprecia matices y sutilezas y el inexperto cree enterarse de lo que lee por captar parte de su contenido.

Como puesta en juego de la personalidad, la composición escrita puede diversificarse analíticamente en un gran conjunto de aptitudes, destreza y técnicas. Distinción formal, en principio, si no queremos caer en el prejuicio objetivista tan censurado (26). En *primer lugar*: aptitudes ideatorias que permiten aflorar todo el fondo sapiencial del que suscribe (todo un conjunto de destrezas y técnicas lectoras y de estudio coinciden agudamente en el incremento del fondo cultural) (27); aptitud para mantenerse en torno

a un objetivo a pesar de las variaciones obligadas por los contextos verbal y mental; y aptitud para evocar el léxico adecuado a las figuras lingüísticas que con más interés o precisión manifiestan nuestra intimidad en proyección (28). *En segundo lugar*: dominio de las destrezas escribanas y confianza en la perfección ortográfica del escrito (segundo lugar de menor importancia para el literato, pero muy atendible en el escolar que busca la comunicación social). *En tercer lugar*: aptitud para discernir la corrección, exactitud y finura de lo escrito (ya que el término de la composición escrita es la revisión por el autor con el máximo discernimiento para rectificar y pulir) (29).

#### MOMENTOS MADURATIVOS.

Como decía Vidari (30), "la composición se realiza siempre en forma correspondiente al grado de desenvolvimiento de la mente del escolar". Esto lleva a la diversidad de la cronodidáctica o didáctica evolutiva de los escolares dentro de la composición.

Desde mi punto de vista recojo las posturas de los psicodidactas para encontrar fácilmente representados los momentos madurativos en la composición escrita. El *momento de latencia* va desde que el niño es capaz de expresarse lingüísticamente hasta que maneja el lenguaje con cierta soltura. Es decir, puede considerarse como concluido con la entrada en el parvulario superior (al cumplir los cinco años de edad). Nada cabe en él que se pueda considerar referido a la composición escrita.

El *momento predispositivo* tiene diversa duración conforme el autor que lo considere. Nosotros advertimos en él dos etapas claramente diferenciables: la *pura predisposición* vecina a la latencia y la *predisposición incoativa* vecina a la emergencia. La pura predisposición (correspondiente al parvulario y a los primeros grados escolares) se caracteriza didácticamente por ciertas preparación y motivación dispositivas. Se admite como supuesto de tal etapa que el escolar no domina ni la lectura ni la escritura. Luego todo el quehacer docente busca dentro de sus directrices: Crear situaciones favorables para la composición escrita; motivar a los escolares para que anhelan tal medio de comunicación (31); ofrecer composiciones modelo de la maestra o maestro con subrayado tonal de los elementos básicos en el parvulario y con subrayado en el encerado o ficha cuando saben leer; copiar la composición e iluminar, si cabe, el texto; composición oral imitativa de gran sencillez para que sea copiada por la maestra en el encerado, discutida y rectificada. La preparación toma, pues, matices fundamentalmente emotivos y busca más la creación de un marco favorable que los efectos mismos predispositivos sobre aptitudes determinadas.

La segunda etapa: *Predisposición incoativa o ini-*

(23) Mallo, A.: *Enseñanza del lenguaje*. "Consigna", febrero 1957, p. 19, y marzo 1957, pp. 18 y ss.

(24) Lalire, G.: *La rédaction et la français*. F. Nathan. Paris, 1951.—Schökel, L. A.: *La formación del estilo*. Sal Terrae. Santander, 1957.

(25) Schonell, F. J.: *Backwardness...* Op. cit., p. 370.

(26) Gentile, G.: *Didáctica*. G. C. Sansoni. Firenze, 1955, pp. 150 y ss.

(27) Pereira, J.: *Enseñanza de la redacción y de la composición*. Kapelus. Buenos Aires, 1946, pp. 93 y otras.

(28) Vidari, G.: *La Didattica*. U. Hoepli. Milano, 1920, página 176.

(29) McKee, P.: *Language in elementary school*. Houghton Mifflin. Boston, 1939, chap. IV.

(30) Vidari, G.: *La Didattica*. Op. cit., p. 173.

(31) Mallo, A.: *Los ejercicios de redacción*. "Consigna", marzo 1958, p. 26.—McKee, P.: *Language...* Op. cit., p. 171 y ss.

ciación componedora corresponde en cierto modo a la "yuxtaposición" de otros autores (32) y la podríamos situar entre los ocho y los once años mentales. No es que en ella el escolar sea totalmente inepto para componer, ya que experimentalmente se encuentran numerosos modelos escritos como resultado del escribir en estas edades (33), mas se caracteriza principalmente por lo que podríamos denominar: imitación dirigida. El escolar posee casi la totalidad de las aptitudes y destrezas componedoras, pero no lo sabe. No maneja con soltura su pequeño fondo cultural y no cree en la posibilidad de evocar con precisión y sin faltas. Está más preocupado por luchar con la forma de la letra, la ortografía y la estructura de la frase que con otros elementos. Para redactar con alguna soltura necesita recibir los modelos poco antes de ser iniciado. De aquí que la intencionalidad didáctica en este estadio sea: Incrementar situaciones y motivos; ampliación modelar de los elementos integrantes de la composición; sentido resumidor de la composición (con doble vía: texto ante el escolar con tiempo ilimitado para su reducción o lectura por el maestro de un texto bien compuesto para que el alumno escriba después lo que y cuanto quiera (este último proceder parece más natural si la lectura se hace dos o tres veces hasta formar una imagen clara que sirva de fondo constructivo); discusión y rectificación docente de lo escrito.

El verdadero momento de emergencia para la composición escrita es el que denominamos: *independencia componedora* (con escolares de once y catorce años mentales). Punto de emergencia porque en esta edad ya han aparecido todas las aptitudes, destrezas y habilidades necesarias para la composición personal. Coincidimos parcialmente con los autores que nos hablan de un cuarto grado (34), de un grado de *relación* o conexión (35) en el que el niño llega a comprender el "proceso" de la formación de las frases, a intentar una actividad tan compleja... que no tiene las destrezas básicas para la composición hasta el quinto grado lo más pronto (36). En este estadio el alumno convencido de sus posibilidades se decide a componer personalmente a base de temas propios. Hay ordenación consciente, ritmo, dinamismo escritor con búsqueda de términos que fomenten mayor emotividad. La intencionalidad didáctica es: Superación técnica y personal de los dos estadios anteriores; incitación al enfoque personal dentro de límites bien orientados; fomento del deseo de escribir; pre-

dominio de las situaciones naturales sobre la ficción temática o compositiva...

El cuarto momento que nos emplaza dentro de la madurez crítica es el que denominamos: *interpretación compositiva*, equivalente en cierto modo al de unidades estructurales o formación unitaria (37), acoge la perfección escolar que limita con el estadio tilo puede empezar a definirse en esta edad no es lo ordinario, pero el escolar dentro de sus crisis de literario y con la precisión estilística. Aunque el esvalores se siente capaz de superar los "viejos" moldes, de interpretarlos de un modo ciertamente "nuevo", de "hacer" y de "sentir" la composición. Ya se le puede familiarizar con toda clase de composiciones y darle idea de la expresión figurada (38) y de intencionalidad didáctica imbuída en el principio orientador se centra en: Renunciar al escribir por escribir; composición expresiva sin intentar el agotamiento exhaustivo (para el que no son aptos) a costa del buen gusto y de la flexibilidad; fomento de una simpática y clara actitud hacia todos los géneros de sus niveles de complejidad (39). Por estas razones la composición; descarga de la tensión emotiva por medio de situaciones escribanas; atención a las formas agradables al lector; adecuación al fondo cultural del lector; claridad, sencillez y precisión idiomáticas con aceptación plena del lenguaje figurado; aceptación del capricho expresivo dentro de un basamento realista y buena eufonía (40).

#### NORMAS PRÁCTICAS PROVISIONALES.

- 1.<sup>a</sup>—En una enseñanza integrada no se deben buscar las diferencias entre enseñanza de la composición oral y enseñanza de la composición escrita.
- 2.<sup>a</sup>—Cuando se diversifica la enseñanza debe admitirse la mayor complejidad humana de la composición escrita.
- 3.<sup>a</sup>—Debe intentarse la "ruptura" de las vivencias negativas hacia la composición escrita desde la pura predisposición.
- 4.<sup>a</sup>—En la etapa de predisposición incoativa caben actividades imitativas que fomentan la seguridad en el escribir.
- 5.<sup>a</sup>—Debe darse mayor importancia al momento de independencia componedora, aunque se ajuste más al contenido que a la forma.
- 6.<sup>a</sup>—El logro de la interpretación componedora exige mayor respeto al escolar.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

(32) Seidemann, W.: *Der Deutschunterrichts...* Op. cit. por Aguayo, A. M., y Amores, H. M.: *Pedagogía. Cultural*. La Habana, 1952, p. 319.

(33) Schonell, F. D.: *Backwardness...* Op. cit., chap. XVII.—Watts, A. F.: *The language and mental development of children*. Harrap. London, 1955, p. 141.

(34) Cano, M. A.: *La enseñanza...* Op. cit. y loc. cit.

(35) Seidemann, W.: *Der Deutschunterrichts...* Op. cit.

(36) Cole, L.: *The elementary school subjects*. Rinehart, 1946, pp. 291-292.

(37) Seidemann: Op. y loc. cit.

(38) Tirado, D.: *La enseñanza...* Op. cit., p. 261.

(39) Watts, A. J.: *The language...* Op. cit., chap. VIII.

(40) Watts, A. J.: *The language...* Op. cit., p. 138.

# crónica

## Primer Cursillo de Educación Diferencial, organizado por el Instituto Municipal de Educación

En colaboración con la Dirección General de Enseñanza Primaria el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Madrid organizó este Primer cursillo, del 20 de octubre al 20 de diciembre del año en curso. Lecciones desarrolladas asiduamente, conferencias magistrales por destacadas personalidades y visitas a Centros de educación especial, constituyeron el contenido de esta primera tentativa del Instituto encaminada "hacia la preparación e información de profesorado y de personal técnico para la educación y tratamiento de los muchachos que, sin perturbaciones acusadas, constituyen un lastre en la marcha de la escuela habitual y corriente", según frases del programa.

Damos a continuación una reseña de dicho Cursillo realizada por un cursillista ya conocedor de los problemas tratados, por lo que nos inspira confianza su opinión, y la transcribimos seguidamente.

### LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL.

El Instituto Municipal de Educación, al organizar el Primer Curso sobre problemas de Educación Diferencial, se marcó como objeto esencial "ofrecer estudios, técnicas y prácticas a quienes desearan desarrollar tareas educativas o médicas en Centros especiales" que se dedicasen a la expresada educación diferencial.

La educación diferencial tiene existencia propia porque los problemas no sólo son distintos en el niño y el joven que en el adulto, ya que en éste están, podríamos decir, resueltos y en aquéllos aún figuran en su planteamiento. Pero es que, además, no todos los niños son iguales.

Ignorando lo que es cada niño es no saber en qué estado se hallan sus actividades mentales y físicas. Es no conocerlo. Pero es que puede haber perturbaciones psíquicas en la edad escolar y además debemos conocer, repetimos, el crecimiento y su reflejo en los distintos estadios infantiles. En suma, todo lo que constituye el objeto de la educación diferencial es llegar, si ello se pudiera, a la "Escuela a la medida" de cada educando, para que la labor, la tarea formativa, fuese completa.

De aquí que en el Curso sobre problemas de educación diferencial se pretendiera desarrollar y exponer los resultados y soluciones logradas en la Psicología experimental y con las técnicas modernas de estudio de toda índole en Pedagogía psicológica y todo ello se ha conseguido plenamente.

### TEMAS DEL CURSILLO.

Todos los temas interesantes, útiles y precisos de la educación diferencial se han tratado. Podemos apuntar, en primer lugar, lo que se refiere a "dónde" realizar dicha educación: Escuelas especiales, clases auxiliares, Institutos médico-pedagógicos... Otro problema es en cuanto al "modo": individualmente, por grupos, en clases comunes...

Quizá después de mucho tiempo de ensayos distintos y discusiones volvamos a las clases auxiliares y anejas, a las *Hilfklassen* o *Nebenklassen* de los alemanes o sustituirlas por las *Hilfsschule*; no hemos copiado estos nombres germanos por un prurito de erudición, sino porque no creemos exacta la versión en nombre castellano. ¿Son propiamente "Clases auxiliares" las primeras? ¿Forma Sección aneja la segunda? La denominación Escuela auxiliar autónoma responde al concepto de la última?

Respecto al modo de realizar esta educación, pasó el tiempo del preceptor. El hombre vive en sociedad y, dentro de ella, en grupos, por eso el grupo se cree hoy un medio excelente, un caldo de cultivo que facilita el desarrollo de los valores humanos y soluciona las acuciantes cuestiones individuales y sociales.

Pero para llegar a conocer a ese desconocido, el escolar deficiente, había que conocer los procedimientos de diagnóstico psíquico y pedagógico del escolar; medir los conocimientos escolares, el grado de instrucción, el desarrollo de la inteligencia y, dentro de este gran sector, los distintos procesos intelectuales: atención, memoria, imaginación, etc. Así, pues, los problemas que plantea la educación diferencial de escolares físicamente disminuidos, los deficientes de lenguaje, los escolares intelectualmente excepcionales, los, por el contrario, retrasados mentales, los socialmente inadaptados, los perturbados de carácter; los escolares didácticamente irregulares, bien con dificultad especial para la lectura o para la escritura y ortografía o cálculo..., fueron tratados por el Dr. VILLAREJO.

En cuanto al diagnóstico psicológico del escolar, los "tests", la evaluación de la inteligencia, que nos da el nivel mental; las pruebas del desenvolvimiento mental, las de aptitud, el perfil mental, el estudio de la personalidad, mediante la observación y los cuestionarios; las técnicas proyectivas, la Estadística de la Psicología, fueron expuestos por el Sr. LÓPEZ GETE.

Diversas influencias, que ponen al organismo en situación crítica, actúan sobre el crecimiento para favorecerlo o retrasarlo; no es indiferente el medio en que el niño se desarrolla; es sabido que la reclusión, la privación del aire libre, la quietud y oscuridad aceleran el crecimiento de los huesos largos, sobre todo los de las piernas, con peligro de la salud. El niño necesita proporcionalmente más cantidad de alimento que el adulto no sólo para crecer, sino por exigencias de su metabolismo o proceso vital; actúan igualmente sobre el crecimiento las influencias de raza, herencia, enfermedades, estaciones, clima y, sobre todo, las glándulas internas. Decía el Dr. MARAÑÓN en un libro publicado hace años: "Parece comprobado que las hormonas de las glándulas genitales

tienen una acción estimulante en el crecimiento de los huesos largos; por lo tanto, su influencia dará como resultado un aumento de la talla a expensas de las extremidades inferiores y una lentitud de desarrollo en el pecho (eunucos). El ritmo entre la función secretora de las sexuales y la hipófisis dará una característica del crecimiento físico. Si la influencia hipofisaria predomina, el joven crece desmesuradamente; si es más fuerte la actividad endocrina genital, el crecimiento será menor." Y el mismo ilustre conferenciante, Dr. MARAÑÓN, en su interesantísima disertación destacó los tres elementos del crecimiento: sexualidad, estatura y psiquismo. El primero de los tres, la sexualidad, puede ser perturbado por los trastornos endocrinos que afectan a los niños en la edad escolar. Esas cronopatías o desarreglos, distintos de las enfermedades o lesiones alteran, tanto unas como otras, la constitución física, la inteligencia y el carácter de los niños.

Distinguiendo entre todas las perturbaciones las permanentes o las simples cronopatías transitorias, procurando en todo caso suavizarlas antes que promoverlas; presentándose estas cronopatías unas veces por adelanto, progresión y otras por retroceso, regresión en el desarrollo corporal o somático. En la talla o estatura influye poderosísimamente la alimentación; y en los tres elementos: sexualidad, talla y psiquismo, la herencia lo es, podríamos decir, todo.

#### EL TEMA DE LA PERSONALIDAD.

Uno de los temas o cuestiones tratadas fué la personalidad, de cuya psicología habló el Sr. LÓPEZ GETE, destacando que se suele confundir carácter y personalidad; para muchos psicólogos personalidad es un concepto de totalización, incluido el temperamento, que depende de la estructura somática. Decía Quintiliano Saldaña que la "Personología", ciencia americana nacida en los dominios de la Psicología aplicada, aparece sobre la frontera que limita la Psicología y la Ética, como eslabón entre las doctrinas del carácter y de la conducta. William James, sustituye a la personalidad por el concepto de "uno mismo".

El Dr. VALLEJO-NÁJERA (padre) destacó en su lección "Personalidad y medio ambiente", el influjo de este último en aquélla, señalando con mayor fuerza el medio educativo. Todos esos distintos medios: familiar, social, religiosos, escolar, nacional... Ante el medio ambiente externo, tan dispar pero de tan fuerte penetración, urge crear un medio ambiente escolar sólido con el que logremos una gran compensación.

\* \* \*

Fueron estudiados los distintos biotipos; temas interesantes y sugestivos, desde la clasificación morfo-genética de Sigaud (en respiratorio, digestivo, muscular y cerebral), a la constitucional de Viola (microesplácnico, normoesplácnico y macro o megaloesplácnico), así como la más completa de Kretschmer, montada sobre el triángulo: tipos psiquiátricos, tipos morfológicos y temperamentos psíquicos normales; y que, sintetizados a base temperamental, podemos reducir a ciclotímicos y esquizotímicos.

Muy interesante es lo que el Dr. ROUWROY, director del Establecimiento de Moll (Bélgica), llama el "fondo autónomo", que fué analizado, entre otros interesantes puntos, por la Sra. SORIANO y otros profesores del Curso, lo cual no es otra cosa que la esencia de la personalidad, lo que se salva en el naufragio moral del individuo. Para hallarlo nos valemos de tres clases de observaciones: natural (observación en la vida corriente), científica (la del laboratorio de Psicología, tests y aparatos) y mixta (ante estímulos propuestos de antemano y con finalidad concreta: redacciones, reacciones-tests).

Entre la más llamativa observación, como técnica proyectiva de la personalidad, que se verifica presentando al sujeto una situación ante la cual reaccione conforme al significado que encierra para él y a lo que entonces siente, está el psicodrama. Como técnica proyectiva, toda su importancia descansa en la evocación que hace el examinando "de lo que hay más expresivo dentro de su mundo interior". El psicodrama tiene dos aspectos, mejor dicho, dos valores: diagnóstico y tratamiento, siendo su autor el psicólogo norteamericano Dr. Jacobo L. Moreno, cuyo técnica consiste en la representación dramática realizada por un grupo de niños —o de mayores, puesto que para mayores fué creada primeramente— en la que se escenifican episodios tomados de la vida real del sujeto sometido a tratamiento o exploración; la dramatización se hace como el examinando quiera, moviendo el grupo de la representación con entera libertad y sometiéndose el "grupo de actores" a los dictados del que, al escenificar su propia vida, descubre los problemas internos que le inquietan, a veces sin sospecharlo él mismo.

De gran amenidad y enseñanza fué la conferencia del Dr. BLANCO SOLER, pues en su "Miscelánea médico-pedagógica", que pudiera dividirse en tres partes, trató de la psiquis del niño principalmente en sus sueños, juegos y en la edad crítica varonil que es de suma importancia; en la segunda parte hizo un estudio médico, destacando la gran cantidad de niños diabéticos, producto de anormalidad en su conducta escolar, analizando en la tercera una serie de consideraciones en torno al problema de la alimentación infantil.

Respecto de las anormalidades somáticas o irregularidades corporales, es imprescindible destacar la conferencia del Dr. NÚÑEZ PÉREZ el cual, hablando sobre los "distráidos, inadaptados y sordos", puso de relieve que una inmensa mayoría de los niños encasillados como distraídos o inadaptados presentan una deficiencia más o menos marcada de la función auditiva, origen de trastornos psíquicos. Por esto encareció que es preciso realizar una escrupulosa labor profiláctica en escuelas y colegios para descubrir las alteraciones nasales o nasofaríngeas, pues alguna apoxesia (imposibilidad de fijar la atención o de pensar en alguna cosa) que encontramos en el niño es debida a trastorno o lesión nasofaríngea.

Todos estos conceptos continuaron siendo expuestos y completados con las lecciones del Dr. SANCHO, que destacó la importancia de la colaboración del maestro con el médico y su corolario, el equipo médico-pedagógico, temas que el Dr. BOSCH MARÍN concretó analizando al maestro como educador sanita-

rio. De la utilidad de estos conocimientos para los educadores trató largamente el ya citado Dr. SANCHEZ con sus lecciones: constitución y escolaridad, clínica docente de la pubertad y la orientación clínica de las instituciones circunescuelas.

Completando este estudio, la disertación sobre la timidez, muy acertada e interesante del Sr. SANZ, y las conferencias del Dr. YELA GRANIZO y ROSALÍA PRADOS, así como las lecciones del Dr. VALLEJO NÁGERA (hijo) sobre el retrato intelectual y problemas que plantea para el niño, el maestro y la familia; los trastornos constitucionales de la conducta, en la cual nos dió normas para que el educador pueda identificarlas, señalando al mismo tiempo las formas perjudiciales y equivocadas de educación en la infancia y el estudio de las epilepsias juveniles con sus correspondientes problemas escolares.

El aspecto del irregular, destacado por el Sr. INIESTA, debe ser conocido también desde el punto de vista social, su proyección a la vida de sociedad, en las relaciones con sus semejantes, sus reacciones a los estímulos de la comunidad, sus problemas y los que plantean a los mayores en vistas a hacerlo apto para la convivencia social.

#### LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La educación física, deportiva y artística fueron desarrolladas por los Sres. LILLO RODELGO y General VILLALBA. El Sr. LILLO analizó diversos aspectos del tema al referirse a la educación física en los niños irregulares; el movimiento y los movimientos, los juegos infantiles, los actos musculares, la marcha..., siendo ilustradas sus lesiones sobre gimnasia con intervenciones de grupos de niños y niñas de los Colegios de San Ildefonso y Palacio Valdés, respectivamente. El niño lleva dentro el sentido artístico, pues sí es cierto que "la imaginación crea las artes", como dice el proverbio, en el niño que hay una superabundancia imaginativa, tendremos un arte innato y lo único que hemos de hacer, que no es poco, es saber

despertar y encauzar ese arte hacia una plástica sensible y admirativa. El niño actual, colocado en un mundo demasiado materialista por la dureza de la vida, quizá no siente el arte, mejor dicho, lo tiene adormecido ante la aridez y rutina de la vida mecanizada.

Debe existir estrecha relación entre el educador, el médico y el profesor de cultura física, dijo el General VILLALBA, marcando la diferencia entre educación física, gimnasia educativa y deporte y analizando el proceso dinámico que componen las distintas etapas del desarrollo corporal. Hay que exigir que la práctica de la educación física sea verdadera y tenga carácter de continuidad.

#### LA ANGUSTIA Y LA ANSIEDAD.

El Padre Fray JUSTO PÉREZ DE URBEL, que cerró el ciclo de lecciones y conferencias, señaló como características de nuestro tiempo a la angustia y la ansiedad, base de las distintas escuelas filosóficas, siendo varias las circunstancias que a ello contribuyen y los remedios que encuentra el hombre en el Catolicismo. De ahí la necesidad de que el educador destaque los valores espirituales, sin olvidar la integridad de la formación.

#### CLAUSURA.

Finalmente quedó plasmado el objetivo del Instituto Municipal de Educación en las palabras que, con motivo de la clausura, pronunció el Director del misdon, don JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ DEL CASTILLO, señalando como misión de dicho Organismo la de ser un centro de experimentación al servicio de la educación diferencial en el cual quedan englobados no solamente las clases y servicios precisos para alumnos inadaptados por causa física o psíquica, sino también la instalación de las clínicas de conducta.

Por la transcripción,

ISABEL DÍAZ ARNAL.

## inf. extranjera

### Dos notas destacadas de la Conferencia de Instrucción Pública de Ginebra

La XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada conjuntamente por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, se reunió, como es sabido, en el Palacio Wilson de Ginebra, del 7 al 16 de julio de 1957 (\*).

(\*) Véase la crónica de Adolfo Maíllo "La XXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública", publica-

Los trabajos de la Conferencia, en la que participaron 71 Estados, fueron presididos por el delegado de Colombia, Dr. A. Nieto Caballero, rector del Gimnasio Moderno de Bogotá. Las seis vicepresidencias fueron atribuidas al Sr. Mohamed Anas, viceministro de Educación de Afganistán; Sr. Mander-Jones, director del Departamento de Educación de Australia del Sur; Monseñor J. Maroun, miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco y delegado del Líbano; doña M. I. Leita da Costa, profesor de Pedagogía y miembro de la Asamblea Nacional Portuguesa; señor S. Balan, viceministro de Educación de Rumania, y Sr. A. Mzali, secretario general del Ministerio de Educación de Túnez.

Las dos sesiones plenarias sobre los puntos I y II

da en el número 84 de la REVISTA DE EDUCACIÓN (1.ª quincena octubre 1958). El presente trabajo es, en consecuencia, complemento de la información facilitada por el señor Maíllo, miembro de la Delegación española en la Conferencia Internacional.

del orden del día (recomendaciones números 46 y 47 a los Ministerios de Instrucción Pública) fueron iniciadas por los ponentes, Sr. Robert Dottrens, profesor de la Universidad de Ginebra (Suiza), y el doctor Matta Akrawi, rector de la Universidad de Bagdad (Irak).

La primera de estas recomendaciones se refiere a la elaboración y promulgación de los programas de enseñanza primaria y comprende 23 artículos. La otra recomendación aprobada por la Conferencia y dirigida también a los Ministerios de Instrucción Pública, se refiere a las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales y comprende 47 artículos formando los capítulos siguientes: administración y organización de la enseñanza, planes de estudios, programas y métodos, acceso a la enseñanza postprimaria, educación de adultos, personal docente, colaboración internacional.

Como documento de trabajo, la Oficina Internacional de Educación y la Unesco han editado conjuntamente dos estudios comparados: *L'élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement primaire* y *Les possibilités d'accès à l'éducation dans les zones rurales*, obras que dan una visión del estado de esos problemas en los diferentes países.

Varias de las 16 sesiones de la Conferencia fueron consagradas al estudio de los informes de los Ministerios de Instrucción Pública sobre el movimiento educativo en 1957-1958, informes que, según anuncia el B. I. E., se reproducirán en el *Annuaire International de l'Education 1958*.

El texto de las recomendaciones aprobadas por la Conferencia ha sido comunicado oficialmente a todos los Gobiernos, con ruego de que se sirvan ponerlas en conocimiento de las autoridades escolares y de los educadores.

Damos a continuación una síntesis de las recomendaciones 46 y 47 que por su interés ofrecen un campo muy amplio de reflexión y comentario a los educadores españoles, tanto en cuanto se refiere a los planes de estudios primarios como a las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales.

#### PREPARACION Y PROMULGACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (\*\*)

La Conferencia Internacional de Instrucción Pública ha tenido en cuenta los diez puntos siguientes, que responden a la realidad común de la enseñanza primaria de nuestro tiempo:

1. la evolución actual se caracteriza por rápidas transformaciones de los conocimientos, las estructuras sociales y las actividades humanas,
2. los escolares de hoy vivirán como adultos en un mundo ampliamente influido por la aplicación de la ciencia a toda clase de actividades,
3. aunque el progreso de la Pedagogía depende en medida importante de la evolución de las ideas, debates e intercambios de opinión, exige sobre todo

(\*\*) Recomendación número 46 de la XXI Conferencia General a los Ministerios de Educación.

investigaciones objetivas sobre los problemas educativos,

4. en la preparación de los planes de estudios se tendrá en cuenta tanto la capacidad y los intereses del individuo, niño o niña, como las necesidades de la sociedad,

5. la escuela primaria tiene como función esencial proporcionar al niño, además de inculcarle el amor y el respeto al trabajo, los medios necesarios para adquirir conocimientos y desarrollar plenamente su personalidad,

6. la escuela primaria debe ofrecer a sus alumnos la posibilidad de poner plenamente en acción sus mejores cualidades,

7. con el fin de que los maestros puedan desempeñar sus funciones con plena eficacia, los planes de estudios le permitirán suficiente libertad para seleccionar los temas y los métodos de enseñanza que les permitan trabajar a un ritmo adecuado para ellos y para sus alumnos,

8. los educadores censuran unánimemente el exceso de fatiga y el recargo de los planes de estudios de la enseñanza primaria,

9. conviene proteger a los alumnos de la escuela primaria contra toda tendencia a imponerles estudios y responsabilidades incompatibles con su edad y capacidad específica, y

10. no obstante la semejanza de aspiraciones, los países con situaciones diferentes deben encontrar soluciones diversas al problema de la preparación y promulgación de los planes de estudios de la enseñanza primaria.

#### PRINCIPIOS QUE RIGEN LA PREPARACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS PRIMARIOS.

1. En diversos países suelen confundirse los conceptos de escuela primaria y de educación obligatoria; en donde los dos términos no coinciden, conviene combatir la tendencia a atribuir a la escuela primaria fines que le son ajenos, de lo que a menudo resulta un recargo en los planes de estudio de la escuela primaria;

2. En todos los países la escuela primaria debe aspirar a los objetivos siguientes: a) dar al niño los instrumentos básicos de pensamiento y acción que, adaptados a su edad, le ayudarán a vivir plenamente su existencia de hombre y de ciudadano, y a comprender el mundo en que ha de vivir; b) transmitir un patrimonio cultural y facilitar los medios para enriquecerlo; c) formar seres humanos libres, conscientes de sus responsabilidades, respetuosos de sí mismos y de los demás, y que lleguen a ser miembros activos y útiles de la comunidad nacional;

3. Uno de los principales objetos de la educación moderna debe consistir en preparar al niño para participar, de modo consciente y activo según su edad y grado de desarrollo, en la vida de la familia, de la colectividad y de la nación, así como en el establecimiento de una comunidad mundial más fraternal, rica en diversidades, pero unida en la consecución de fines comunes: paz, seguridad y fecunda colaboración entre todos los seres humanos;

4. Todo plan de estudios debería contener tres

elementos: los conocimientos que se han de asimilar, las técnicas que se han de dominar y los medios apropiados para lograr el desarrollo físico y la satisfacción de las necesidades afectivas, estéticas y espirituales de orden individual y social;

5. Los programas deben formularse para cada año de estudio, teniendo en cuenta la capacidad de comprensión y de asimilación de los niños en las diversas fases de su desarrollo, a fin de que la formación intelectual y el trabajo escolar se desenvuelvan a un ritmo normal;

6. Al determinar el contenido de los planes de estudios, conviene tener en cuenta no sólo el desarrollo mental del niño, sino también sus intereses y necesidades, así como su vida afectiva y su salud;

7. Todo plan de estudios debe tener en cuenta la competencia de los maestros y el tiempo de trabajo de que efectivamente disponen maestros y alumnos;

8. Al preparar los planes de estudios de enseñanza primaria, conviene asignar a la formación intelectual, afectiva y moral del alumno los fines siguientes: aprender a aprender, aprender a pensar y a expresarse, aprender a actuar y aprender a comportarse;

9. El enciclopedismo de los planes de estudios debe sustituirse por la selección de nociones esenciales.

#### PROCEDIMIENTO PARA PREPARAR LOS PLANES DE ESTUDIOS PRIMARIOS.

10. Cualquiera que sea el sistema de administración escolar vigente en un país, la preparación de los planes de estudios debe confiarse a órganos especializados, sean éstos permanentes o temporales;

11. Los órganos encargados de la preparación de los planes de estudios primarios deben incluir, además de personal docente en ejercicio de los diversos grados de la enseñanza, especialistas en las ciencias de la educación y de la psicología infantil;

12. En determinadas circunstancias será útil que los órganos encargados de la preparación y de la revisión de los planes de estudios primarios colaboren con los representantes de los padres, de las instituciones culturales y de la vida económica, tanto empleadores como trabajadores;

13. Se señala a la atención de las autoridades competentes el peligro de adoptar un procedimiento demasiado rápido e improvisado para preparar y revisar los planes de estudios primarios;

14. La labor de preparación o de revisión de los planes de estudios exige un trabajo muy minucioso de investigación y de documentación acerca de las necesidades del país, el personal docente disponible, datos sobre el ritmo individual de desarrollo psicológico del niño, estudios comparados sobre los planes de estudios de la enseñanza primaria en otros países, resultados de experiencias pedagógicas;

15. Como la investigación pedagógica de carácter experimental está llamada a desempeñar una función primordial en la reforma y revisión de los planes de estudios primarios, convendría aumentar el número de centros y de maestros dedicados a esas

investigaciones, así como los medios puestos a su disposición;

16. Es importante intensificar los intercambios internacionales de información sobre la revisión de los planes de estudios primarios.

#### PROMULGACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS PRIMARIOS.

17. La experiencia ha demostrado las ventajas de no promulgar los planes de estudios sin haberlos sometido a un ensayo previo por un período adecuado, ya sea en escuelas experimentales o en escuelas primarias corrientes;

18. Los órganos encargados de la promulgación de los planes de estudios primarios varían forzosamente según el sistema, centralizado o descentralizado, vigente en cada país. En el primer caso, es conveniente que las disposiciones legislativas sobre la promulgación de los planes de estudios dejen un gran margen para adaptar esos planes de estudios a las necesidades regionales y locales;

19. Es de desear que en los países en donde los planes de estudios primarios tengan un carácter obligatorio, se deje a los directores de escuelas o a los propios maestros la responsabilidad de interpretarlos y adaptarlos;

20. Es de gran utilidad presentar los planes de estudios acompañados de instrucciones metodológicas que recuerden al maestros los fines que se persiguen y al mismo tiempo le proporcionen la información necesaria para su aplicación;

21. Al promulgar nuevos planes de estudios o nuevas instrucciones metodológicas deben utilizarse todos los medios posibles (conferencias, reuniones pedagógicas, grupos de estudios, charlas por los inspectores, etc.) para informar a los maestros encargados de su aplicación respecto de los principios en que se inspiran los cambios previstos;

22. Conviene adoptar todas las disposiciones adecuadas para que los libros de texto y otros auxiliares de la enseñanza guarden armonía con los nuevos planes de estudios;

23. Si se tiene en cuenta, por un lado, la imposibilidad de fijar límites idénticos para todos los países y para todas las asignaturas por lo que se refiere a la frecuencia de las reformas de los planes de estudios y si se considera, por otro lado, las ventajas e inconvenientes de las revisiones demasiado frecuentes o demasiado distantes, se puede convenir en que el reajuste periódico de dichos planes deberá guardar relación con el progreso de la cultura y de los métodos de enseñanza, así como con los cambios sociales.

#### LAS POSIBILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN EN LAS ZONAS RURALES (\*\*\*)

La Conferencia Internacional de Instrucción Pública ha tenido igualmente en cuenta una serie de realidades que rigen hoy en día la situación de las

(\*\*\*) Recomendación número 47 de la XXI Conferencia general a los Ministerios de Educación. Véase en este mismo número la síntesis bibliográfica que se presenta sobre educación en las zonas rurales.

posibilidades de acceso a la educación en las zonas eminentemente rurales, que resumimos en los siguientes puntos:

1. la ignorancia de una gran parte de la población rural del mundo, que representa más de la mitad de la humanidad, es una causa importante de desequilibrio y que inevitablemente frena el progreso de las naciones,

2. la situación de los niños de las zonas rurales en ciertos países está en abierta contradicción con el principio de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos, establecido en el artículo 26 de Declaración Universal de Derechos Humanos,

3. la desigualdad de acceso a la educación de que de hecho son víctimas muchos niños del campo constituye una injusticia a la que es urgente poner remedio,

4. la similitud cada vez más acentuada entre el modo de vida rural y urbana, especialmente en las regiones que han podido beneficiarse del mejoramiento de los medios de transporte y de las técnicas de información, exige que la juventud rural disponga de iguales oportunidades de acceso a la educación que la juventud urbana,

5. la rápida evolución cultural, económica y social de la humanidad requiere un proceso continuo de adaptación de todos los hombres y muy particularmente de los que pertenecen a los medios rurales,

6. la conexión de los factores culturales, económicos y sociales es particularmente notable en las regiones rurales insuficientemente desarrolladas y que, por consiguiente, todo intento de mejorar en ellas el nivel de vida requiere un plan de conjunto para esas regiones,

7. la conservación y la explotación racional de los recursos naturales exige una constante atención en interés de la humanidad, y que la población rural tiene preocupaciones y responsabilidades muy especiales a ese respecto,

8. la escuela rural, lo mismo que la escuela urbana, constituye un centro de cultura y de progreso económico y social para toda la comunidad,

9. en algunos países la enseñanza en las zonas rurales resulta tan eficaz como en las regiones urbanas y que algunos países donde se plantean problemas especialmente difíciles en materia de educación de la juventud rural, han realizado progresos importantes en esta esfera,

10. en las regiones donde es común el éxodo de la población rural, la educación de la juventud rural plantea problemas especiales por el interés de conservar en las zonas rurales maestros competentes, y

11. la cooperación internacional debe contribuir a mejorar la enseñanza rural en todos los países y que a este efecto necesita una ayuda concreta de las organizaciones nacionales e internacionales.

Como consecuencia de esta situación, la Conferencia de Instrucción Pública concretó el problema del acceso a la educación en las zonas rurales en 'as siete cuestiones siguientes: A. Administración de la enseñanza, B. Organización, C. Planes de estudios, programas y métodos, D. Acceso a la enseñanza postprimaria, E. Educación de adultos, F. Personal docente y G. Colaboración internacional:

#### A. ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

1. Las autoridades encargadas de la administración escolar deben organizar para todos los niños de las zonas rurales una enseñanza del mismo nivel que la ofrecida a los niños de las zonas urbanas. A este respecto, les incumbe especialmente: a) preparar un inventario de las necesidades de las zonas rurales en materia de educación; b) determinar el carácter especial que debe darse a la organización de la enseñanza, los planes de estudios y los métodos que se han de adoptar en las zonas rurales; c) emprender la realización de un plan de actividades (cursos, edificios escolares, personal docente, equipo, servicios escolares complementarios, etc.); d) prever los créditos necesarios para la educación y distribuirlos entre las zonas rurales y urbanas, según las necesidades que se hayan comprobado; e) ofrecer a los niños de los medios rurales iguales oportunidades de acceso a los servicios de orientación y a los estudios postprimarios. Es conveniente que las autoridades competentes tengan al corriente de sus propósitos a los representantes de la opinión pública, especialmente a las asociaciones de padres de los alumnos y a las organizaciones de personal docente y que en el momento oportuno las asocien a sus actividades;

2. Las autoridades encargadas de la administración de la enseñanza deben organizar campañas con miras a la pronta eliminación de los factores que contribuyen a la desigualdad entre las zonas rurales y urbanas (escolaridad incompleta, insuficiencia de locales, escasez de maestros calificados, etc.) y a crear una conciencia del perjuicio que tal situación entraña para el desarrollo cultural y económico del país. Conviene asimismo que organicen campañas para interesar a las comunidades rurales a desarrollar su propia enseñanza y a movilizar con tal fin sus recursos morales y materiales;

3. En los países en donde la administración de la enseñanza es centralizada y en los que el problema de la educación en las zonas rurales es muy difícil, puede ser conveniente crear órganos administrativos especialmente encargados de fomentar la educación en esas zonas, siempre y cuando esa separación provisional de funciones no conduzca a perpetuar la desigualdad existente entre la enseñanza rural y urbana;

4. Para que la enseñanza rural guarde armonía con los principios en que se inspira la educación en general, esos órganos administrativos deben estar subordinados a las autoridades de instrucción pública; además, deben cooperar estrechamente con otros ministerios o departamentos a los cuales corresponde acelerar el desarrollo económico y social de las zonas rurales;

5. La principal preocupación de esos órganos administrativos ha de consistir en establecer gradualmente una enseñanza primaria rural del mismo nivel que la proporcionada en las zonas urbanas, esforzándose también por ofrecer a los niños del medio rural las mismas oportunidades para realizar estudios postprimarios;

6. Cuando sea posible y oportuno, conviene recurrir a la iniciativa privada en todas sus formas,

mantiéndola, sin embargo, bajo la fiscalización de las autoridades de la instrucción pública;

7. Será útil establecer, en el plano local o regional fondos especiales para costear la construcción de escuelas en las zonas rurales;

8. La inspección escolar debe tener en cuenta las características propias de la escuela rural y respetar sus peculiares modalidades de organización; cuando existe un servicio especial de inspección de la enseñanza rural, hay que impedir que esta diferenciación sirva para reforzar toda discriminación que redunde de hecho en perjuicio de la escuela rural;

9. En los países descentralizados, donde las autoridades locales desempeñan una función primordial en la administración y la organización de la enseñanza, es menos evidente la utilidad de recurrir a órganos administrativos especiales para la educación rural. Pero, de todos modos, es importante que dichas autoridades locales se inspiren en los principios antes enunciados;

10. Conviene interesar a las autoridades locales en la enseñanza rural e incitarlas a actuar eficazmente en su favor; no obstante, las autoridades superiores deben ejercer siempre una función tutelar, pudiendo incluso asumir la plena responsabilidad en las regiones menos favorecidas.

#### B. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

11. Una vez aceptado el principio de que la enseñanza rural no debe ser inferior en calidad ni en extensión a la que reciben los niños de las zonas urbanas, conviene organizar esa enseñanza teniendo en cuenta las ventajas y los inconvenientes de la vida en el campo; es, por lo tanto, esencial adaptar los horarios y las vacaciones de las escuelas rurales a las condiciones locales;

12. Todo niño tiene derecho a una enseñanza completa durante el periodo de escolaridad obligatoria. Para realizar este ideal, puede ser ventajoso, siguiendo el ejemplo de muchos países evolucionados, adoptar, en las comunidades pequeñas, la escuela primaria completa con maestro único. Mediante este sistema y con la cooperación de los propios alumnos, el maestro podrá seguir el plan de estudios completo en todas las clases comprendidas en esa etapa de la enseñanza;

13. La aplicación de dicho sistema exige que el futuro maestro se inicie en el funcionamiento de la escuela primaria completa con maestro único desde la escuela normal; si el maestro sabe inspirarse en los principios de la psicología de la educación, su escuela puede llegar a ser tan activa y eficaz como aquellas en las cuales los alumnos se hallan repartidos en clases separadas en función de su edad y nivel de instrucción;

14. Otro medio que da buenos resultados en ciertas regiones rurales es el sistema de escuela central, que posee una organización y equipo semejantes a los de la escuela urbana y puede ofrecer el curso completo a todos los alumnos de su circunscripción;

15. Cuando la red de comunicaciones lo permite, los alumnos de la escuela central deben poder disfrutar de medios de transporte gratuitos o baratos

para regresar a sus hogares todos los días, pues así es posible combinar las ventajas de la vida familiar con las de la vida escolar;

16. Asimismo se puede estudiar la posibilidad de crear en las escuelas centrales un internado cuyo personal haya recibido formación especial; en ese caso, conviene adoptar medidas que permitan establecer relaciones periódicas entre los alumnos internos y sus familias;

17. Cuando las circunstancias lo permitan (matrícula suficiente, comunicaciones fáciles), puede ser útil adoptar un sistema que combine la escuela de maestro único para los alumnos más pequeños y el transporte de los alumnos de más edad a la escuela central;

18. Se puede facilitar mucho la asistencia escolar a las escuelas rurales mediante la creación de servicios de cantinas y de roperos escolares; estos servicios pueden, también, ser beneficiosos para la salud de los alumnos y contribuir con eficacia a la difusión de principios de higiene entre la población;

19. Si los padres de los alumnos poseen cultura suficiente para encargarse directamente de los estudios de sus hijos, la enseñanza por correspondencia constituye un método adecuado para proporcionar una educación completa a los niños que vivan en lugares aislados;

20. La enseñanza por radio o televisión puede constituir un medio eficaz para ofrecer educación a los niños que no pueden asistir a la escuela y para completar la instrucción de los que acuden a ella;

21. La enseñanza por correspondencia, por radio o televisión deberá complementarse con reuniones periódicas de estudio, organizadas bajo la dirección del maestro durante una semana, por lo menos cada trimestre, a fin de que los alumnos adquieran experiencia del trabajo y la vida común.

#### C. PLANES DE ESTUDIOS, PROGRAMAS Y MÉTODOS.

22. Debe hacerse todo lo posible para evitar que los planes de estudio y los programas de la escuelas rurales sean inferiores, en calidad o en extensión a los de las escuelas urbanas. Esto permitirá a los alumnos de la escuela primaria rural adquirir las aptitudes, conocimientos y actitudes mentales indispensables para pasar sin interrupción a la escuela de segundo grado, en las mismas condiciones que los alumnos de las escuelas urbanas;

23. No obstante, es importante que la enseñanza rural, sin adoptar un carácter profesional, se inspire en la vida y el trabajo del campo, a fin de dar a los alumnos un sentido de espíritu práctico, de contribuir a mejorar el nivel de vida de la población y de hacerles comprender mejor la relación que existe entre ese mejoramiento del nivel de vida y la utilización racional de los recursos naturales;

24. Los círculos periescolares (de estudio del medio local, exploradores, jóvenes agricultores, etc.) constituyen un medio útil para continuar la labor educativa de la escuela rural;

25. En los países que disponen de los medios necesarios puede resultar útil el empleo de libros de texto y de material escolar concebido especialmente para la enseñanza primaria rural;

26. Las condiciones del medio rural se prestan, tanto o más que las del medio urbano, al empleo de métodos activos en la enseñanza;

27. La organización de programas educativos de radiodifusión o de televisión puede facilitar el perfeccionamiento del maestro de escuela rural al permitirle mejorar el nivel de enseñanza y salir de su aislamiento.

#### D. ACCESO A LA ENSEÑANZA POSTPRIMARIA.

28. La igualdad de acceso a la educación en las zonas rurales no debe exigirse sólo en la escuela primaria, sino que conviene también desarrollar en donde sea posible, la enseñanza secundaria tanto general como técnica;

29. Cuando la enseñanza postprimaria no puede organizarse en cada comunidad rural, conviene establecer los servicios necesarios en centros de fácil acceso que puedan atender a un grupo de localidades.

#### E. EDUCACIÓN DE ADULTOS.

30. Los jóvenes que se dediquen al trabajo del campo, pasada la edad de la enseñanza obligatoria, deben tener la posibilidad de recibir una enseñanza complementaria a jornada parcial, con objeto de reforzar los conocimientos generales que han adquirido en la escuela y de perfeccionar su formación profesional;

31. Para mejorar las condiciones de vida en las zonas rurales, es importante que las autoridades escolares, de concierto con las autoridades agrícolas y las organizaciones de trabajadores de la agricultura, se preocupen de la educación de los adultos;

32. Las diversas comunidades deberían contar con centros rurales que reúnan, en locales adecuados, todos los medios de información necesarios (cine, radio, televisión, bibliotecas, etc.);

33. En las regiones más desarrolladas conviene instituir, para los diversos sectores de la población, un sistema de educación permanente cuyo objetivo sea proporcionar información profesional y dar una mejor formación a todos los adultos, sin descuidar, no obstante, la cultura general, y un conocimiento más profundo de los importantes problemas del mundo moderno;

34. En las regiones insuficientemente desarrolladas, la educación de adultos adoptará la forma de campañas de alfabetización y de educación fundamental;

35. En todas las regiones, la educación de adultos no debe descuidar el aprovechamiento del tiempo libre, factor importante para combatir el éxodo de la población rural;

36. Conviene dedicar especial atención a la formación del mayor número posible de especialistas en educación de adultos, mediante cursos, libros de texto, seminarios de estudio, etc.

#### F. PERSONAL DOCENTE.

37. En los países en donde los maestros de escuela primaria rural reciben una formación especial,

los cursos para los futuros maestros rurales no deben ser inferiores, en duración ni en nivel de instrucción, a los que hagan los maestros urbanos;

38. En los países en que todos los maestros de escuela primaria reciben una formación idéntica, conviene familiarizarlos con los problemas de la vida escolar rural y con los métodos de enseñanza en las escuelas primarias completas de maestro único;

39. La igualdad o la identidad de formación ha de significar que todos los maestros de enseñanza primaria poseen los mismos derechos respecto al estatuto profesional (condiciones de nombramiento, remuneración, traslado, etc.);

40. En los países en donde los maestros de escuela primaria rural han recibido una formación de nivel inferior a los de los maestros de escuela primaria urbana, deben adoptarse disposiciones para poner fin a ese estado de inferioridad (cursos de vacaciones, cursos semanales de perfeccionamiento, cursos por correspondencia, etc.);

41. Conviene adoptar las medidas adecuadas (visitas de inspección bastante frecuentes, reuniones de profesionales y cursos de información, servicios de biblioteca y de medios audiovisuales, cursos de perfeccionamiento, cursos por correspondencia, etc.) para que los maestros de escuela primaria rural pierdan toda sensación de aislamiento;

42. Teniendo en cuenta las condiciones de vida, en general desfavorables, de las zonas rurales y la amplitud de la tarea que incumbe a los maestros de escuelas rurales que frecuentemente deben participar en las campañas de alfabetización y de educación fundamental, y dada la correspondiente dificultad para contratarlos, conviene proporcionar ventajas especiales (alojamiento, primas o indemnizaciones especiales, facilidades para la educación de sus hijos y para su propia cultura, tanto general como profesional, etc.) y ofrecerles, en condiciones iguales a las de sus colegas de la ciudad, las mismas posibilidades de ascenso en el escalafón de la enseñanza;

43. Para cubrir las plazas de maestros de escuela primaria de las zonas rurales, se debe procurar atraer a candidatos oriundos de dichas zonas. Para contar con alumnos normalistas debidamente calificados procedentes del medio rural, conviene instituir cursos complementarios o secundarios cuando dicha medida aparezca necesaria;

44. Debido a la importancia y al carácter especial que en las zonas rurales reviste la alfabetización y la educación fundamental como asimismo la enseñanza postescolar y la educación de adultos, conviene formar para esas diversas tareas un personal especializado que, además de la preparación pedagógica habitual, posea conocimientos adecuados de psicología social y de sociología rural.

#### G. COLABORACIÓN INTERNACIONAL.

45. Ante la importancia del problema del acceso a la educación en las zonas rurales, es muy conveniente organizar conferencias regionales sobre este asunto, con el fin de adaptar a cada gran región los principios expuestos en la presente recomendación;

46. Debe señalarse a la atención de las organizaciones internacionales y de sus Estados miembros

interesados en la extensión de la educación, la importancia que debe atribuirse en sus proyectos de ayuda técnica a la continuación y a la intensificación de dicha ayuda a los países insuficientemente desarrollados, para que éstos puedan disponer de los medios materiales y técnicos necesarios para la educación de los niños de las zonas rurales;

47. En las regiones en donde no se conoce toda-

vía la escuela primaria completa con maestro único, y en donde, debido a las circunstancias, sea necesario o conveniente adoptar este sistema para aumentar las posibilidades de acceso a la enseñanza primaria, convendrá organizar jornadas de estudios y obtener la colaboración de expertos prácticos en la aplicación de dicho sistema.

R. DE E.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

En el segundo número de la revista de la Universidad de Barcelona "Perspectivas Pedagógicas" encontramos una serie de artículos cuya recensión quisiéramos incluir en esta crónica. Sería imposible, sin embargo, hacerlo de todos ellos y nos limitamos, por tanto, a escoger los fundamentales. El catedrático Font y Puig hace unas interesantes reflexiones acerca del valor de la palabra "magister", título que obliga a quien lo ostenta a formar una "aristocracia" intelectual y moral, del buen gusto y de las buenas maneras (1).

De nuestro colaborador el profesor P. Tusquets leemos en la misma revista unas interesantes reflexiones que responden a este interrogante: ¿está cambiando de rumbo la pedagogía norteamericana?, concretamente: la pedagogía católica norteamericana. El Padre Tusquets comenta a este respecto dos libros de pedagogos norteamericanos representantes de tendencias opuestas, pero se detiene principalmente a estudiar esa nueva dirección pedagógica que llama *simbolista* y que consiste en aceptar que la capacidad de simbolizar —la tendencia a crear símbolos y el poder de esquematizarlos y sistematizarlos— es lo que distingue al hombre de los restantes seres del Universo. La iniciadora de esta nueva tendencia pedagógica se llama Susana K. Langer y distingue —cosa decisiva— entre *signo* o *sintoma* que delata la existencia de algo, y *símbolo* propiamente dicho, entidad que hace las veces de algo. El signo es conocido y utilizado ya por los animales. El símbolo, por el contrario, es privativo de nuestra especie. A continuación emprende la autora la clasificación de los símbolos. En ella a veces tiene aciertos psicológicos y didácticos, pero se pasa de raya en su actitud demoleadora de los principios de la filosofía tradicional (2).

Hace relativamente poco tiempo que el psicoanálisis ha comenzado a emplear el concepto y el término "relación de objeto". Cuyo predicamento ha ido progresivamente aumentando. Y hoy día es tema al cual hay dedicado una extensa bibliografía. Un artículo de la revista "Perspectivas Pedagógicas" trata del problema del *encuentro* con la realidad exterior, porque el establecimiento y el restablecimiento de relaciones de objetos normales tiene una gran importancia pedagógica (3).

Muy interesante también es el estudio que en la misma publicación hace el profesor Junquera Munné acerca del análisis cultural, o sea, el procedimiento por el cual podemos averiguar si los resultados de la labor escolar han sido positivos y en qué grado lo han sido, habida

(1) Pedro Font y Puig: "Magister". *Exigencias del término*, en "Perspectivas Pedagógicas" (Universidad de Barcelona), núm. 2, 2.º semestre 1958.

(2) Juan Tusquets: *¿Cambio de rumbo en la pedagogía norteamericana?*, en "Perspectivas Pedagógicas" (Universidad de Barcelona), núm. 2, 2.º semestre 1958.

(3) Ancochea Hombravella: *La llamada relación de objeto*, en "Perspectivas Pedagógicas" (Universidad de Barcelona), núm. 2, 2.º semestre 1958.

cuenta de nuestros propósitos. Estudia también las pruebas objetivas que verifican mediante unos mismos reactivos didácticos, en un mismo cuadro ambiental, con igualdad de estímulo y en un tiempo que no pueda ocasionar variaciones considerables en el estado psicológico de los sujetos, el nivel cultural de una clase o cuáles son aquellos individuos que en ella sobresalen. En el terreno práctico el autor de este estudio aconseja de esta manera: "en el análisis general del trabajo escolar conviene no comparar el trabajo de cada niño con el de otro más aventajado o con relación a una pauta oficial, sino con el trabajo anterior del mismo niño. Luego el maestro establecerá la comparación entre las líneas de resultados de los diversos alumnos. Que la establezca no quiere decir que la haga pública. A veces produce efectos desfavorables efectuar esta comparación a la vista de todos. Reconozcamos, sin embargo, que así ocurrirá en la vida real. En este tipo de análisis cultural hay que fijarse especialmente en trabajos realizados en torno a cuestiones investigables, soluciones resolubles, relaciones descubribles, problemática particular de las diversas materias escolares y problemática de relación entre éstas. Respecto del segundo sistema, dice más adelante: "La prueba objetiva goza de carácter absoluto. Su respuesta ha de ser única para que la prueba sea indiscutible. No ha de eliminar solamente los factores subjetivos en el maestro, sino *en el escolar mismo*, quien debe desenvolverse en estado lúcido, sereno. Por ello evitará cuidadosamente infundir al niño temblor psíquico, cual ocurre si la prueba la induce a dudar. Será rigurosamente lógica y explícita, y responderá exactamente al objetivo del análisis o examen cultural. En su fondo y en su forma la prueba será didácticamente pura. No le pondrá en el trance de escoger entre varias contestaciones plausibles o en el agobio de pensar qué quiere significar la cuestión presentada" (4).

### EXTENSION CULTURAL

En la revista "Garbí", de la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona, hallamos una colaboración que trata del Cine infantil. Comienza su autor preguntándose cómo es posible que el cine infantil halla sido objeto de una atención meramente negativa por parte de la que podríamos llamar política cultural del Estado y de la Iglesia, de los organismos paraestatales o de las asociaciones religiosas. "Cuándo, al lado de esta actitud defensiva de las conciencias infantiles, debería existir una actuación estimulante de las producciones, documentales, pero sobre todo argumentales, que despertaran verdaderamente un interés por parte del público infantil. Este mal que tiene lugar en todas partes hace que se pasen años sin aparecer en las pantallas de todo el mundo films especialmente aptos para la visión infantil." "Y es una auténtica lástima que el enorme contenido pedagógico, de efectos formalmente insuperables, que los films de aptitud infantil ofrecen, quedé frustrado, por las circunstancias que sean y no venga suplida la carencia de la iniciativa privada por una acción de los organismos que pudieran y debieran ponerse en su lugar." Propone el autor el sistema de añadir un premio para películas infantiles a los numerosos y constantes premios otorga-

(4) José Junquera Munné: *El análisis cultural y las pruebas objetivas*, en "Perspectivas Pedagógicas" (Universidad de Barcelona), núm. 2, 2.º semestre 1958.

dos en los frecuentes festivales cinematográficos que se celebran en todo el mundo. Respecto de las películas de dibujos en colores de Walt Disney, el articulista piensa que "con ser considerable el horizonte artístico y educativo que aquel genial creador de una nueva dimensión estética y pedagógica de la pantalla ha brindado al mundo entero, queda en pie lo que podríamos llamar cine ordinario o de reproducción directa, del que no debiera desprenderse ese circuito de temas aptos para la infancia en su mantenimiento y desarrollo. La sistematización de los medios clásicos en el desenvolvimiento del conocimiento y la formación moral y caracteriológica del niño, es algo inseparable de una legítima y consciente vocación profesional educadora (5).

En "El Magisterio Español" se inserta una colaboración acerca del funcionamiento de las Bibliotecas infantiles, tanto aquellas llamadas *bibliotecas escolares*, que radican en las Escuelas primarias, están dotadas de todas clases de libros, pero principalmente manuales de las distintas ciencias, atlas y diccionarios, dependen del maestro y las utilizan los niños que frecuentan aquella escuela, y las denominadas *bibliotecas infantiles*, con libros principalmente recreativos, instaladas con delicioso mobiliario, artísticamente decoradas, gratas y atractivas para sus infantiles lectores y regidas por un bibliotecario o bibliotecaria. Las primeras dependen de la Dirección General de Enseñanza Primaria, las segundas de las de Archivos y Bibliotecas. El autor del artículo se pregunta: "Si una misión noble, de cultura y formación espiritual, define a los técnicos del libro y a los educadores, como es la de los libros, si ambos tipos de bibliotecas para niños tienen una semejanza empresa, que opera con libros y niños desconectada e independientemente, ¿por qué caminar aisladas ambas instituciones, siguiendo rumbos paralelos pero más o menos distanciados?" (6).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Nuestro colaborador el profesor de Geografía Pedro Plans publica un artículo llamando la atención hacia una carrera que él considera ignorada, la de Ciencias Geológicas. Olvidada casi completamente en España, ha producido en el mundo, sin embargo, legiones de geólogos que se dedican hoy a explorar yacimientos de minerales. Considera el profesor Plans que esta ciencia es una necesidad urgente en nuestra patria como base de una explotación racional del subsuelo español. "Por falta de profesionales en número suficiente carecemos de un mapa geológico, detallado de toda España, ya que las hojas publicadas del mapa geológico a escala 150.000 tan sólo cubren una parte de nuestro país. Pero la formación de esos profesionales que hacen falta no depende solamente de las condiciones personales de los individuos; en primer lugar, hay que comenzar por formar ese personal en la Universidad. En España, la nueva carrera de ciencias geológicas solamente podía cursarse en Madrid y en Barcelona. Ahora acaba de crearse esta sección en las Facultades de Oviedo y Granada, en las que hace tiempo que se trabaja y se investiga en el ámbito de la Geología. Todos los países de Europa han puesto la geología y la edafología al servicio de su propia economía. Y han tenido geólogos y edafólogos suficientes para hacerlo. Nosotros los tenemos en número muy inferior a nuestras necesidades (7).

El catedrático de la Universidad de Barcelona Jaime Delgado colabora también en la revista de la sección de Pedagogía de aquella Facultad, a la que antes hemos venido aludiendo repetidamente, para demostrar la necesidad, por lo menos dentro del mundo universitario, del conocimiento de las lenguas extranjeras, como instrumento de investigación científica. Parece evidente que entre los jóvenes universitarios no sólo se ha casi per-

dido la ejemplar tradición humanística de conocer a fondo el latín y el griego, sino que apenas se practica en serio aprendizaje de las lenguas extranjeras modernas con fines de una mejor capacitación para la investigación científica. "Hoy, pues —dice el profesor Delgado—, queremos romper una lanza en favor de estos estudios empezando por aplaudir fervorosamente la creación de escuelas universitarias de idiomas, como la que funciona en nuestra Facultad, y de licenciaturas de Filología moderna y recordando siempre a los alumnos que el conocimiento directo de un lenguaje es la mejor vía de penetración de la cultura que en dicho lenguaje se expresa." "Hay, sin duda, beneméritos traductores que constantemente están vertiendo a nuestro idioma libros originalmente escritos en otra lengua, pero también son muchísimas las obras, especialmente las científicas, que no se traducen, y que es inevitable conocer si se pretende adquirir o poseer una información suficiente sobre un tema determinado. En este aspecto, piénsese cuántas tesis de licenciatura o doctorado podrían completarse o recibir de verdad el nombre de tales con sólo que sus autores conocieran la bibliografía extranjera existente acerca de los temas respectivos... Muchos otros ejemplos podrían aducirse en favor del estudio de idiomas, pero el presentado parece suficientemente expresivo de la importancia que para todo hombre culto tiene el conocimiento de lenguas diferentes a la suya propia. Estas son, en definitiva, otros tantos instrumentos de trabajo, indispensables muchas veces, que permiten realizar o dar amplitud y desarrollo mayores a cualquier labor científica" (8).

Queremos recoger también un artículo titulado "La poesía en las aulas", en el que se pone de manifiesto el hecho curioso de que la "poesía" haya tomado su cartapacio bajo el brazo y se haya decidido a entrar con la humildad necesaria para aprender oficio, técnica, contención y dinamismo en la Universidad. Este hecho es para el autor índice de que parte de un rigor esencial—dejando suelto, naturalmente, el cabo de la fantasía—entrañable como para influir en la vida de los hombres y ser un artículo de consumo junto al pan y la sal. Hay que reconocer que el poeta ha tenido mal ambiente en las aulas de la Universidad, pues el articulista empieza por conceder que las ha frecuentado tarde, mal y nunca y que en vez de estudiante modelo fué casi siempre un calavera integral: versos, amoríos, con una capacidad más que mediana para pasar las noches "a la pálida luz de la luna". Parece, sin embargo, que actualmente los mayores avances y los hallazgos más sorprendentes en la estructura material y formal de la poesía se están realizando en el ámbito universitario. Sería injusto silenciar que en la promoción más joven apunta la solución y la formación de la poesía española actual: "aparte de todo, su mayor virtud acaso reside en su misma multiplicidad de temperamento y caminos, en sus circunstancias ventajosas de tener "la vida por delante", sin los resabios limitadores de dictados y manifiestos. Ni siquiera el nombre de "poesía universitaria quiere decir otra cosa que una manera simple de referirse a estos poetas cuyas notas distintivas son juventud e inquietud cultural. Si algo puede encontrarse de común, pertenece al inalienable modo de ser y de situarse de cada uno. Y eso está por encima y por debajo del fenómeno lírico" (9).

#### ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Recogemos dos editoriales de "Arriba" relativos ambos al problema de la investigación científica. El primero de ellos —inspirado por otra parte en un discurso del Ministro de Educación Nacional— comenta la idea expuesta ya por éste, en diversas ocasiones, de las dificultades que habría de encontrar el científico español para desarrollar su labor investigadora si no se viese rodeado

(5) Octavio Saltor: *Cine infantil*, en "Garbí", núm. 57, noviembre 1958.

(6) Pedro Chico y Rello: *La biblioteca y el niño*, en "El Magisterio Español" (Madrid, 14 de enero de 1959).

(7) Pedro Plans: *Una carrera ignorada: la de Ciencias Geológicas*, en "El Correo Español" (Bilbao, 5-XII-1958).

(8) Jaime Delgado: *Los idiomas extranjeros como instrumento de investigación científica*, en "Perspectivas Pedagógicas" (Universidad de Barcelona), núm. 2, 2.º semestre 1958.

(9) Florencio Martínez Ruiz: *La poesía en las aulas*, en "Arriba" (Madrid, 22-XI-58).

del clima necesario en que la ciencia se ha de producir. Este clima científico se puede alcanzar cuando todos los otros estratos de la educación se mantienen también en un elevado nivel, cuando los centros primarios funcionan, cuando la enseñanza media es eficaz, y sobre todo, naturalmente, por su mayor proximidad, la Universidad ha logrado alcanzar el deseable nivel cultural (10).

El segundo editorial, comentando el lanzamiento del cohete ruso como la aventura científica acaso más emocionante que ha presenciado la Humanidad, dice que de ella hay que deducir dos consecuencias importantes: la capacidad investigadora y los recursos económicos del país que ha podido vivir esa aventura. Es decir, la disponibilidad de hombres de ciencia y de equipos de técnicos numerosos y disciplinados, al mismo tiempo que la existencia de una industria suficientemente evolucionada. Pero, en último término, podríamos averiguar que ambas condiciones resultan de una anterior y rigurosa

(10) Editorial: *La ciencia y los españoles*, en "Arriba" (Madrid, 22-XI-58).

planificación de los esquemas de la enseñanza. "Para instrumentar el desarrollo económico de un país es preciso contar con contingentes humanos convenientemente cualificados en todos y cada uno de los sectores. Y también con un nivel cultural medio que haga posible la comprensión de los deberes colectivos que implica el desarrollo y que facilite, al propio tiempo, un natural y espontáneo reclutamiento de equipos técnicos superiores y medios en número apropiado. La experiencia de bastantes pueblos ha demostrado que es empresa casi imposible improvisar contingentes de técnicos superiores. Que no se puede aspirar a una expansión de las enseñanzas científicas y técnicas superiores si previamente no se ha resuelto un esquema totalizador y homogéneo de las enseñanzas primaria, media y profesional" (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(11) Editorial: *Rentabilidad de la Enseñanza*, en "Arriba" (Madrid, 4-I-59).

## reseña de libros

### Síntesis bibliográfica sobre la educación en las zonas rurales

Ha publicado la Unesco en torno a la educación rural numerosos estudios y de ellos resulta una situación de inferioridad para las gentes del campo que no tienen las mismas posibilidades de acceso a la enseñanza que los habitantes de las zonas urbanas. Ahora se distribuye un nuevo documento, dentro de la serie "Revista Analítica de Educación", en el que se recogen los principales acuerdos relacionados con el tema, en donde se especifica que las escuelas rurales de España e Iberoamérica tienen menos matrícula que las normales urbanas y con frecuencia la duración de los estudios y los títulos requeridos son de una cate-

goria distinta y menos las oportunidades de mejoramiento.

Por lo demás, "La educación en las zonas rurales" presenta una bibliografía muy completa de las obras publicadas en lengua inglesa, francesa, alemana, española y portuguesa sobre programas y métodos, organización de normales, escuelas experimentales, planes generales en favor de las zonas rurales, resoluciones de congresos y otros acápites importantes. A pesar de su brevedad, en estos trabajos se observa que la escuela primaria en la zona rural se reduce en algunos casos a dos y tres cursos, por no haber alcanzado quizá la suficiente difusión el sistema de escuela de maestro único (del que hay antecedentes fecundos en España), encargado de explicar los seis o siete grados que comprende la enseñanza primaria. Con todo, la escuela americana de Argentina, Chile, Cuba, Panamá, Uruguay y Paraguay parece seguir las corrientes generales pedagógicas orientadas a dar a los habitantes del campo una enseñanza idéntica a la de los demás ciudadanos.

A continuación se reseñan las obras más destacadas, para el lector español interesado en los problemas actuales de la educación en las zonas rurales.

Fédération internationale des Associations d'instituteurs/International Federation of Teachers' Associations/Internationale Vereinigung der Lehrerverbände: *Educational opportunities open to children and young people in rural areas/Les possibilités offertes aux enfants et adolescents des milieux ruraux en matière d'éducation*. Lausanne, 1958. 46 p. Ediciones separadas en francés e inglés.

Para facilitar documentación a los delegados a su Congreso celebrado en Roma en julio de 1958, la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros envió cuestionarios a 14 países. Esta publicación contiene las contestaciones detalladas a los mismos. El cuestionario comprendía ocho preguntas. La primera se relacionaba con las posibles desigualdades en-

tre la educación rural y la urbana. En la segunda debía señalarse el número de escuelas de un solo maestro, y el de los alumnos matriculados. La tercera se relacionaba con los esfuerzos realizados para modernizar los edificios de escuelas rurales. En la cuarta se pedía información sobre el equipo y materiales de enseñanza existentes en las escuelas rurales, en comparación con las escuelas urbanas. En la quinta se pedía una descripción de la situación de los maestros en las regiones rurales y, especialmente, que se indicase en qué medida los maestros rurales se sentían atraídos hacia los distritos urbanos como resultado de las diferentes condiciones existentes. En la sexta se pedían datos detallados acerca de la organización de la educación rural y de las posibilidades

existentes en las regiones rurales para la enseñanza superior, profesional y técnica. En la séptima pregunta se pedían informaciones sobre la actitud de las familias con respecto a la educación, en la medida en que pudieran temer que, a causa de ella, sus hijos abandonarían el campo. Esta pregunta comprendía otra referente a las medidas adoptadas para disipar esas aprensiones en los casos en que hubieran surgido. Por último, en la pregunta final, se pedía información sobre cualquier circunstancia o situación especial que tendiera a crear desigualdad entre las regiones rurales y urbanas con respecto a la educación.

La asociación nacional de maestros afiliada a la Federación se encargó de dar las respuestas al cuestionario correspondientes a cada país.

United States of America. Office of Education: *Education for better living: the rôle of the school in community improvement*. Washington, D. C., 1957. 339 p. (1957 Yearbook on education around the world. Bulletin 1956, N° 9).

En este anuario se describe cuanto se está haciendo en diversas partes del mundo para utilizar la educación como un arma creadora en la lucha contra la inestabilidad de la comunidad. Constituye el primero de una serie prevista de anuarios que se dedicarán al tema general de "la educación en el mundo". El primer número sobre la función de la escuela en el mejoramiento de la comunidad se divide en tres partes. La parte I, titulada "Algunos programas en acción", contiene artículos sobre las escuelas de la comunidad, educación de adultos, cómo poder conseguir una acción de la comunidad, y la educación cívica y la acción colectiva. La parte II, que lleva como título "Algunas tareas comunes", se refiere a la formación de dirigentes, preparación de materiales, e iniciación y desarrollo de los programas de educación de la comunidad. La parte III, titulada "Algunos principios comunes", se refiere a la amplitud de la enseñanza, a la educación y la evolución cultural, y a las escuelas y otros organismos de la comunidad.

KRICK, Wilhelm: *Ganzheitlicher Bildungsplan der Landschule*. Finkenhein - Fulda, Finken - Verlag, 1957, 135 p.

Esta obra es un manual para maestros de escuelas rurales, y está íntegramente dedicado al problema de los planes de estudios.

El autor insiste en que no pretende que el plan de estudios modelo que presenta su libro haya de copiarse exactamente en cada escuela rural, sino que ve en él una guía lo suficientemente flexible como para poder adaptarla a las necesidades locales. Sin embargo, sus sugerencias se basan en algunas tendencias actuales de carácter general que se advierten en la educación en las zonas rurales.

El método descrito es la versión alemana de la enseñanza global (*Ganzheitliche Bildung*) basado en la teoría y la práctica del llamado "Plan de Jena", al que ha estado estrechamente asociado el autor.

El plan de estudios sugerido para cada materia se divide en tres partes, que se ajustan al desarrollo mental y físico del niño. Así, cada parte está ligada a uno de los tres períodos principales (de 6 a 8, de 9 a 11 y de 12 a 15 años) que corresponden a los ciclos inferior, medio y superior de las escuelas rurales alemanas.

Además de la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética, el plan de estudios abarca el estudio de la naturaleza, sanidad e higiene, música, educación física, historia, instrucción cívica, artesanía, agricultura elemental y una lengua extranjera (inglés).

SEEDORF, Wilhelm: *Landvolkserziehung, Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen der Landvolkes*. Hilstrup bei Münster, Landwirtschaftsverlag GmbH, 1955. 243 p.

Esta obra es un estudio teórico de la historia, métodos y tendencias de

la enseñanza en las zonas rurales de Alemania.

El autor describe las finalidades generales de la educación en las zonas rurales y se refiere a problemas propios de cada nivel, desde las escuelas de párvulos hasta los institutos superiores de agricultura. Igualmente examina los métodos de enseñanza.

Estudia con detalle los diversos factores que determinan el desarrollo de las escuelas rurales, tales como la administración oficial, la Iglesia, el ejército y las organizaciones privadas.

En un capítulo especial se examinan cuestiones referentes a la educación de adultos en las zonas rurales, prestándose especial atención a los medios utilizados: libros, prensa, radio, películas y exposiciones.

Australia. Commonwealth Office of Education: *Education by correspondence in Australia*. Sydney, 1958. 10. p. Multicopiado (Boletín número 28).

La enseñanza por correspondencia en Australia responde al deseo de ofrecer facilidades educativas a los niños que habitan en las regiones más alejadas. Las escuelas dependen de los Departamentos de Educación del Estado. Los cursos comprenden las materias incluidas generalmente en la enseñanza primaria y secundaria. En los diversos Estados también existen escuelas técnicas por correspondencia que dan cursos de arte, economía doméstica, agricultura, contabilidad, etc. La enseñanza por correspondencia es gratuita en el nivel primario, pero en algunos Estados se abonan derechos para los cursos secundarios y técnicos. El folleto describe igualmente los métodos utilizados para la enseñanza por correspondencia, y se refiere al papel que desempeña la radio en la educación.

LANG, Ludwig: *Landschulerneuerung. Landschulplan*. Wien, Oesterreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1953. 91 p., ilustr.

Este estudio, editado por el Ministerio de Educación, forma parte de una serie de publicaciones sobre la reforma de las escuelas rurales en Austria. Está muy bien ilustrado y abundantemente provisto de mapas, diagramas y cuadros estadísticos.

Concebida principalmente para satisfacer las necesidades de los maestros rurales, esta publicación representa la primera evaluación sistemática del trabajo efectuado por las escuelas experimentales rurales, creadas luego de la Conferencia sobre la enseñanza en las zonas rurales, celebrada en Viena en 1947.

Las escuelas rurales (*Landschulen*) son escuelas primarias destinadas a niños de las regiones rurales de Austria, cuya edad oscila entre los seis y los catorce años. Difieren de las escuelas urbanas en los siguientes aspectos: a) funcionan en un medio ambiente especial; b) la organización de la enseñanza es diferente, ya que en su mayoría se trata de escuelas de un solo maestro, es decir, que los niños de los diferentes grados reciben enseñanza en una sola clase; c) los métodos de enseñan-

za deben adaptarse a las necesidades particulares.

Los métodos se describen con detalle. Se basan principalmente en la enseñanza por grupos (*Gruppenarbeit*), con arreglo a los principios del método activo.

La primera parte del libro trata del desarrollo histórico de la enseñanza en las zonas rurales desde 1945; la segunda parte contiene una serie de recomendaciones destinadas a los maestros de las escuelas rurales, basadas en un plan general para la reforma educativa del país (*Landschulplan*).

Completan el libro unos útiles índices por autores y por materias.

SCHMIDBERGER, Gustav: *Die Landschule als Lebens- und Arbeitsschule*. Wien, Oesterreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1954. 102 p.

Esta obra ha aparecido en la misma serie que *Landschulerneuerung, Landschulplan*, de Lang. Su autor es director de una escuela rural y asesor en enseñanza rural en la provincia de Alta Austria. Describe los resultados conseguidos en su provincia por las escuelas experimentales rurales, y su libro aspira a ayudar a los maestros que se ven frente a problemas similares.

La mayor parte de la obra está consagrada a cuestiones del plan de estudios y de los métodos de enseñanza. Se exponen los programas de estudios semanales empleados en las escuelas experimentales, y se evalúan los resultados conseguidos. Se dan planes que ayudarán al maestro a preparar sus propios cursos por materias, desde septiembre a enero.

Se expone un plan de estudios modelo para la enseñanza de la artesanía, el estudio de la naturaleza y la geografía. En capítulos especiales se describe la función de las huertas escolares, y se dan consejos detallados acerca de la organización de las bibliotecas escolares, incluyendo una lista de libros escogidos.

ARCHER, Clifford P.: *Elementary education in rural areas*. New York, Ronald Press Co., 1958. 448 p.

Esta obra fué escrita como libro de texto para los cursos de metodología en las escuelas elementales que deben seguir los estudiantes que se proponen ser maestros en zonas rurales. El autor hace observar que los maestros de escuelas rurales deben saber apreciar cabalmente los valores de la vida en las granjas y en las aldeas, para encontrar satisfacción en su trabajo con los campesinos. Deben estudiar y comprender las tradiciones y costumbres locales, los valores sociales, las normas de conducta y los problemas de la vida en la comunidad local.

Se examinan los objetivos pedagógicos generales de todas las escuelas, así como los que se refieren específicamente a las zonas rurales. Se exponen también experiencias y procedimientos sobre los planes y programas aplicables a las diversas asignaturas, así como experiencias pedagógicas en las que se utilizan los recursos de la comunidad. En un apéndice se incluye una guía que puede ser útil a los maestros para el estudio y la evaluación de la instrucción.

FITZWATER, C. O.: *School district reorganization policies and procedures*. Washington, D. C., U. S. Office of Education, 1957. 321 p. (Special serie nº 5).

Este estudio, realizado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América, se propone determinar los factores que pueden facilitar la reorganización de los distritos escolares en los diversos Estados del país. Se consideran los siguientes factores: a) la situación del Estado (estructura de su administración en materia de enseñanza, importancia de sus problemas de reorganización y esfuerzos realizados para resolverlos); b) la evolución que determina el planeamiento de programas de reorganización; c) la legislación relativa a la reorganización; d) prácticas relativas a la financiación escolar, especialmente métodos para la concesión de ayuda de los Estados a los distritos locales; e) la dirección administrativa del Estado y sus servicios en la organización y ejecución del programa de reorganización; f) procedimientos utilizados en el orden provincial y local para ejecutar el programa. En el estudio se describen y analizan los programas de 16 de los 48 Estados de la Unión. Se formulan normas orientadoras y se indican las medidas prácticas que pueden facilitar la aplicación de un eficaz programa de reorganización de los distritos escolares.

En 1958, la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América publicó también un resumen de este estudio bajo el título "Organizing districts for better schools".

National Education Association of the United States. Department of Rural Education: *Developing community schools; Atlantic City reports, February 15-18, 1954*. Washington, D. C., d. 53 p.

Se trata de los informes correspondientes a la reunión anual de 1954 del Departamento de Educación Rural de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos. Los temas tratados fueron los siguientes: Transferencia de escuelas del Estado a nuevos distritos; el Consejo Escolar y el desarrollo de la escuela de la comunidad; integración de un nuevo centro escolar de la comunidad; desarrollo de los aspectos rurales de un programa escolar de la comunidad; fuerzas sociales y económicas que influyen en la comunidad; la escuela de la comunidad como factor para el fortalecimiento de la vida social de la comunidad en el mundo; conservación de los valores en la vida de la comunidad rural; la escuela de la comunidad y el "grado intermedio". Se incluye también una reseña del Anuario de 1954 del Departamento, "The community school and the intermediate unit", así como el informe del Comité de Resoluciones y el informe del Secretario Ejecutivo.

National Education Association of the U. S.: *Rural education. A forward look*. Washington, D. C., 1955, 486 p. (Yearbook, 1955).

La Asociación Nacional de Educación y la Oficina de Educación de los Estados Unidos organizaron en 1954 una Conferencia Nacional de

Educación Rural que congregó a las personas interesadas en el progreso educativo de los habitantes de las zonas rurales, con los siguientes fines: a) examinar los progresos de la educación rural desde 1944; b) estudiar tanto los problemas crónicos como los nuevos problemas que se plantean en relación con la vida rural; c) examinar las cuestiones generales de orientación para el futuro. En este Anuario se recogen fundamentalmente los documentos y los debates de la Conferencia. En la parte I se presenta una vista de conjunto de la educación en las zonas rurales de los Estados Unidos de América, se enumeran sus progresos, se indican sus problemas más frecuentes, y se apuntan algunas sugerencias para su solución. En la parte II se incluyen, en forma algo resumida, todas las comunicaciones presentadas en las reuniones generales de la Conferencia, y la parte III comprende varias comunicaciones preparadas por diversas divisiones constituidas para el estudio de problemas concretos referentes a la educación en las zonas rurales.

Para ayudar al lector que desee consultar otras obras sobre educación rural, las páginas 417 a 441 contienen una bibliografía selecta de 301 obras. Esta bibliografía está clasificada por materias, y en ella se enumeran publicaciones que tratan de los temas siguientes: alcance y calidad de los programas escolares, reorganización de los distritos escolares, maestros de escuelas rurales, financiamiento, el edificio escolar, transportes, administración, educación de grupos minoritarios, ambiente rural, posibilidades de la juventud de las zonas rurales para acceder a la educación superior, programas de las entidades y organismos al servicio de la población rural, etcétera.

BILLÈRES, René: *L'éducation nationale et l'avenir du monde rural*. Paris, Société nationale d'encouragement à l'agriculture, 1958. 24 páginas.

El autor afirma que es necesario equilibrar las facilidades para la educación que se ofrecen a los niños en las escuelas urbanas y las rurales. Insiste en que la Constitución de Francia establece la igualdad de enseñanza para todos, pero afirma que hasta ahora las escuelas rurales no son de la misma calidad que las urbanas y que las facilidades de que disponen los niños de las regiones rurales no son las mismas que tienen los de las ciudades. Para mejorar estas condiciones sería necesario prolongar hasta los dieciséis años la edad del egreso escolar facilitando a la vez la enseñanza técnica, agrícola y de otros tipos. Habría que establecer programas de orientación y mejorar la situación de los maestros rurales. Convendría examinar cuidadosamente el problema de la asistencia escolar y los transportes, tomando medidas que permitirían el traslado hasta las escuelas de los niños que viven en zonas alejadas. Se estudian los aspectos económicos de un programa de ese tipo, y la necesidad de construir más edificios escolares.

Puede encontrarse un resumen del estudio en *L'éducation nationale* (Paris), 14e année, nº 6, 6 février, 1958, p. 11.

BORDEL, Maurice: "Ce que les agriculteurs demandent à l'école primaire". *L'action laïque* (Paris), nº 163, avril 1955, pp. 6-7.

Este artículo comenta un informe sobre la enseñanza en las zonas rurales, sometido a la asamblea permanente de Presidentes de las Cámaras de Agricultura. El informe se basó en un cuestionario enviado a 58 departamentos a principios de 1954. Un alto porcentaje de las respuestas revelaba descontento por el actual sistema de enseñanza, señalando que no está lo suficientemente adaptado a las necesidades rurales. El autor deduce de ello que sería conveniente tener en cuenta esas necesidades al proyectar la reforma de la enseñanza.

También estudia el mismo informe el artículo siguiente: DANTIN, Onésime: "L'école rurale, est elle un échec?" *Vie enseignante* (Paris), nº 98, octobre 1955, p. 14; nº 99, novembre 1955, p. 15.

POIGNANT, R.: *La réforme de l'enseignement et le monde rural*. Paris, 1957. 31 p.

Este folleto contiene el texto de una exposición efectuado en el curso de la conferencia organizada por la Federación Nacional de Sindicatos de Ingenieros y Técnicos Agrícolas.

El autor examina en primer término la reforma de la enseñanza en Francia, y cómo esa reforma puede interesar a los habitantes de los distritos rurales. Seguidamente evoca las dificultades de la enseñanza en las escuelas rurales (factores geográficos, despoblación de las regiones rurales, tradiciones profesionales, etc.) y concluye señalando cómo la juventud rural puede aprovechar la enseñanza secundaria, técnica y superior con el fin de satisfacer las urgentes necesidades de la expansión económica, que requiere una enseñanza profesional agrícola capaz de formar cultivadores técnicamente preparados para su labor.

Union routières de France: *La circulation routière au service de l'école rurale*. Paris, 1953. 32 p. (Problèmes d'actualité, XV).

En este folleto se estudia el problema de la concentración de las escuelas rurales y del transporte de los escolares.

A este respecto se hacen varias observaciones. En primer término, la gran diferencia que ofrecen los edificios de las escuelas rurales en relación con los establecimientos de las grandes ciudades, tanto por sus dimensiones como por el reducido número de alumnos por clase. Seguidamente se mencionan las dificultades que encuentran los alumnos para concurrir a la escuela. Finalmente, se indican las escasas posibilidades que ofrecen las poblaciones rurales a los padres deseosos de que sus hijos continúen sus estudios.

La Union Routière de France, que agrupa a los constructores y toda clase de usuarios de las carreteras, ha estudiado los servicios que la circulación en las carreteras podría prestar a la escuela rural y ha deducido que en los alrededores de las aldeas podrían utilizarse sin duda los servicios existentes de transporte, pero que

con más frecuencia habría que prever servicios especiales de transporte para los alumnos; en las zonas rurales, la experiencia demuestra que en la mayoría de los casos habría que crear servicios para el transporte de alumnos. En un anexo se dan ejemplos de estos servicios, así como estadísticas sobre las variaciones de la población francesa urbana y rural desde 1881 a 1946.

Akademija pedagogioeskih nauka RSFSR: *Malokomplektnye školy*. Moskva, 1956. 133 p.

En las escuelas de maestro único, éste trabaja simultáneamente con niños pertenecientes a cuatro grupos de edad (alumnos de los años primero a cuarto) y con arreglo a cuatro programas diferentes. En las escuelas de dos maestros, cada uno de éstos trabaja con dos grupos de edad y, por consiguiente, con arreglo a dos programas diferentes. No hay duda de que el trabajo en estas escuelas presenta dificultades y problemas particulares que no se plantean en las escuelas en que el maestro tiene a su cargo una sola clase y un solo grupo de edad.

En las "lecturas pedagógicas" de 1955 se presentaron más de 30 informes de maestro de esta clase de escuelas. La presente publicación contiene 12 informes que ofrecen una síntesis de las mejores experiencias referentes a diversos aspectos del trabajo en esas escuelas, y que pueden prestar una ayuda eficaz a los maestros que trabajan en condiciones análogas.

Los problemas tratados en los informes son los siguientes:

- Manera de organizar las lecciones cuando se dirigen simultáneamente cuatro clases;
- La instrucción y la educación en la escuela primaria de maestro único.
- La presentación de nuevos cono-

cimientos de gramática en las clases de los años segundo, tercero y cuarto, a base del trabajo individual de los alumnos;

- Manera de organizar el trabajo individual de los alumnos;
- Manera de facilitar una adquisición firme y duradera de nuevos conocimientos por parte de los alumnos;
- Solución de los problemas de aritmética cuyos datos se refieren al medio ambiente circundante;
- Visitas de estudios a los kolchozes;
- Estudio de la naturaleza local (de la región);
- Estudio del tema "El Campo" en el tercer año;
- El trabajo manual en las clases de primero y cuarto año de la escuela de dos maestros;
- Trabajos sobre el terreno de experimentación contiguo a la escuela.

Los informes van precedidos de una introducción en la que se hace un análisis sucinto de los mismos.

Honduras. Comité Nacional del Primer Seminario Centroamericano de Escuelas Normales Rurales: *Informe de Honduras sobre la formación de maestros rurales*. Tegucigalpa, 1957. 141 p. Multicopiado.

Este informe se preparó para el Primer Seminario Centroamericano sobre Escuelas Normales Rurales, que se reunió en octubre de 1957. Se ocupa, en primer término, de los requisitos para el ingreso en la escuela normal. Los candidatos deben tener catorce años cumplidos y haber terminado seis años de enseñanza primaria, disfrutar de buena salud, tener las condiciones necesarias para una carrera de la enseñanza y haber aprobado un examen de ingreso en la escuela normal. En las escuelas normales se proporcionará a los

futuros maestros una buena cultura general, buenos conocimientos de la profesión, la comprensión de los principios cívicos y democráticos y una formación tendiente a que el estudiante pueda llegar a ser un dirigente de los programas de desarrollo de la comunidad.

Para las diferentes escuelas normales destinadas a hombres y a mujeres, se dan detalles entre los que figuran datos históricos, descripción de las escuelas, su organización y programas de estudio, y otras informaciones pertinentes.

LORENÇO FILHO, M. B.: *A educação rural no México*. Río de Janeiro, 1951. 93 p. Multicopiado.

Se trata de un estudio preparado para el Ministerio de Educación y Sanidad del Brasil sobre la historia de la educación rural en México desde sus orígenes en 1910 y a través de sus diferentes etapas de desarrollo. Según el autor, la expresión más adecuada para designar el sistema de educación rural en México es la de "pedagogía social". La escuela rural no es sino uno de sus aspectos. Se describen los diversos tipos del trabajo de extensión cultural y el conjunto de la obra se relaciona estrechamente con los principios de la "educación fundamental".

En un capítulo se expone la teoría de la educación rural; figuran en él declaraciones oficiales sobre los objetivos, un resumen de los conceptos generales y de la teoría y algunas recomendaciones generales sobre la organización del sistema. En cada una de las cuatro secciones del estudio (orígenes, organización y desarrollo, situación actual y perspectivas) se incluye una bibliografía. La organización de los Servicios de Educación Rural y de las secciones correspondientes del Ministerio de Educación se da en forma de diagramas.

## actualidad educativa

### 1. ESPAÑA

#### LOS PROBLEMAS DOCENTES DE ESPAÑA: IV. PROBLEMAS DE LA UNIVERSIDAD

En los tres números precedentes (87, 88 y 89), la REVISTA DE EDUCACIÓN publicó parte de las declaraciones del Ministro de Educación Nacional a la revista *SP*, sobre los problemas docentes de España, y en especial los relativos a la industrialización y escolarización, Plan quinquenal de construcciones escolares y problemas de las enseñanzas medias. Damos fin a esta serie con las declaraciones del señor Rubio acerca de la situación presente de la Universidad española.

P.—¿Cuál es el principal problema hoy de la Universidad?

R.—El principal... Como en todo,

hay bastantes. Pero, por ejemplo, un problema fundamental y urgente

—siempre hay que ir entre el peso de lo importante y lo urgente— es que el extraordinario incremento de instalaciones no ha tenido el mismo ritmo en el sostenimiento, y esto produce una situación de agobio que va desde el material al empleado más modesto. Esta financiación de gastos permanentes es lo que quizá más preocupa.

P.—¿Le preocupa, pongamos por caso, el gran número de catedráticos excedentes?

R.—Los catedráticos excedentes no plantean problema grave. Cuando un catedrático deja su cátedra, se cubre de nuevo, y afortunadamente hay muchos doctores jóvenes que están bien preparados para presentarse a

cuantas cátedras se anuncien. Por otra parte, bastantes de los catedráticos que dejan una cátedra se dedican a la investigación o a otros tipos de enseñanza; de modo que suponen un refuerzo del campo universitario considerado en un horizonte amplio.

P.—¿No consideraría el Sr. Ministro como una gran ventaja la dedicación exclusiva del catedrático a su cátedra?

R.—En esto, el Ministerio ha procurado fomentar esta categoría de catedráticos que dediquen toda su actividad a la Cátedra, e incluso conseguir para ello de posibilidades presupuestarias, pero ha tropezado con grandes dificultades dentro de la Universidad. Contra lo que algunos creen, y muchos dicen, en la Administración española interviene decisivamente la voluntad de los administrados y, además, no creo que una modificación de fondo en la Universidad pueda ni deba hacerse sin el consenso de la misma Universidad, cuyo órgano de expresión, no único, pero sí más caracterizado, es el Consejo de Rectores.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico y cultural, ¿es conve-

niente que todos los catedráticos deban dedicarse sólo a la cátedra? Hay ciertas cátedras que no necesitan de la exclusividad como función, y la labor del catedrático fuera de ella —si es que alguna vez está fuera de ella— es altamente beneficiosa, como puede ser la de un catedrático de Patología que ejerza la medicina, o la de un gran civilista...

P.—*Relacionada con esta cuestión, hay una que plantean a veces algunos estudiantes, de catedráticos que no atienden debidamente a la Cátedra ni a sus clases.*

R.—Se exagera muchísimo. ¿Que es cierto que hay algunos que no cumplen su función? Pues sí. ¿Que esta cantidad es pequeña, y es un porcentaje pequeño? Pues también. Además, éste es un problema en el que la vigilancia del Ministerio no puede realizarse sin la colaboración de la conciencia de la propia Universidad española.

P.—*¿Cree el Sr. Ministro que el Profesorado de la Universidad está suficientemente dotado económicamente?*

R.—Desearía, y no por motivos personales, que fuera mayor su dotación económica. Pero entiendo que —dentro del sistema económico que rige la vida española— los catedráticos de Universidad, en tanto no se les exija una efectiva dedicación exclusiva, están decorosamente dotados.

P.—*¿Qué medida desearía el señor Ministro que se tomase en la Universidad que no se haya tomado todavía?*

R.—Una, que plantea inconvenientes gravísimos: el exceso de exámenes. El español pide que le examinen casi cada día. No sólo es materialmente posible, sino que repercute gravemente en la marcha de los cursos. Se pierde medio curso con los exámenes. El curso debe durar desde octubre hasta julio. Pero entre exámenes trimestrales, exámenes de junio, exámenes de septiembre, exámenes de la Milicia Universitaria, exámenes de enero... Y, sin embargo, ¿qué pensarían los estudiantes y sus familias si los primeros exámenes, como ocurre en otros países, se limitasen a los del mes de junio? ¿Qué diría usted?

P.—*La verdad, si me hubieran suspendido en junio y tuviera que repetir la asignatura porque no me brindasen la oportunidad de septiembre...*

R.—En fin... Más vale tocar otro punto.

#### EL CENTRO NACIONAL DE ENERGIA NUCLEAR

El 27 de noviembre de 1958 el Jefe del Estado inauguró el Centro Nacional de Energía Nuclear "Juan Vigón", constituido por un conjunto de laboratorios y plantas piloto, en los que la Junta de Energía Nuclear ha iniciado sus investigaciones durante los últimos años. Con exclusión de la Secretaría Técnica, Sección de Planificación y Obras, Servicio de Investigación Geológica y División de Investigación y Explotación Míneras, los servicios que se citan a continuación están englobados en el Centro de la Moncloa, aunque la instalación de agua pesada y planta de tratamiento de minerales, dependientes, respectivamente, de la Sección de Instalaciones Industriales (División de Materiales) y de la Sección de Moderadores, están situados

en Sabiñánigo, la primera, y en Andújar, la segunda.

La *División de Física* está integrada por la *Sección de Física Experimental*, encargada de los estudios de aceleradores, física de neutrones y física de plasmas, y la *Sección de Electrónica*: aparatos electrónicos y electromecánicos e instrumentos de detección de radiaciones.

La *División de Química* está constituida por las *Secciones de Química Analítica* y de *Investigación Química*. Esta División, independientemente de prestar un servicio en el análisis químico que realiza sistemáticamente, y en el que ha alcanzado la cifra de 41.000 determinaciones durante los primeros seis meses del año 1958, realiza investigaciones químicas en escala de laboratorio sobre temas de metalurgia extractiva. Para llevar a cabo su cometido, dispone de los medios adecuados (espectrógrafos ópticos, de rayos Roentgen y de masas, fluorímetros, cuantímetros y otros) que permiten la determinación de elementos de escasa proporción por métodos físicos, independientemente de los procedimientos químicos de más sensibilidad.

La *División de Materiales* consta de las Secciones de Planta Piloto, Instalaciones Industriales y Moderadores.

La *Sección de Plantas Piloto* del Centro de la Moncloa está encargada del estudio en dicha escala de los procedimientos de concentración química, así como de su rendimiento económico. La planta tiene dos Secciones. En la de ataque ácido pueden tratarse cinco toneladas diarias de mineral, mientras que en la de ataque alcalino, de mayor capacidad, éste alcanza las catorce por días.

La *Sección de Instalaciones Industriales* ha montado, en Andújar, una planta de tratamiento de minerales, cuyo proyecto ha sido realizado por la División de Materiales, basándose en la experiencia de las plantas piloto del Centro de la Moncloa. En dicha planta se tratarán 50-60.000 toneladas de mineral al año, permitiendo su planificación sucesivas ampliaciones hasta alcanzar las 300.000. La construcción de la planta está muy avanzada y comenzará su producción en los primeros meses de 1959.

La *Sección de Moderadores* ha realizado el proyecto para utilizar una fábrica de fertilizantes, con objeto de obtener agua pesada por el método electrolítico combinado con la reacción de intercambio isotópico. Tiene, además, un estudio en escala de laboratorio por el método del hidrógeno sulfurado y ha abordado el problema de la obtención de grafito nuclearmente puro.

La *División de Metalurgia* consta de las *Secciones de Investigación Metalúrgica* y *Plantas Metalúrgicas*. La primera estudia, en escala de laboratorio, los problemas de la metalurgia física del uranio y sus aleaciones, así como las del torio, berilio y zirconio. Dispone de los medios adecuados para la solución de los cometidos indicados y sus trabajos constituyen una valiosa aportación al conjunto de temas metalúrgicos que la JEN tiene planteados. La segunda cuenta con la planta piloto para la obtención de uranio, a partir de sales nuclearmente puras, obtenidas hasta ahora en la División de Materiales, y posteriormente en la Planta de Andújar. En la metalurgia seca, y por procesos originales

y patentados, se obtiene el óxido de uranio y la barra de uranio nuclearmente pura.

La misión de la *Sección de Medicina y Protección* consiste en la vigilancia del personal desde el punto de vista del efecto de las radiaciones en el organismo humano. Se han iniciado trabajos sobre biología que constituyen el origen del grupo de investigación biológica, que tendrá su cometido propio en un futuro muy próximo.

La *Sección de Isótopos* tiene como principal cometido la dosificación de los isótopos crudos, así como la vigilancia y normas para su uso. Le compete también la orientación, a los usuarios presentes y futuros, en las diferentes aplicaciones de los isótopos radiactivos.

La *División de Reactores* está dividida en las siguientes Secciones: *Sección de Física Teórica; Instrumentación y Control; Información y Datos Técnicos* y los grupos de *Transmisión de Calor y Mecánica de los Flúidos* y de *Operación del Reactor*.

La División de Reactores ha centrado su tarea fundamental en la formación del personal que montó y maneja el reactor tipo "Piscina", que entró en criticidad en el mes de octubre de este año, y la de aquel otro que, en su día, ha de proyectar reactores, creando así un cuerpo técnico que ha de estar al servicio de la JEN y de la iniciativa privada.

El mencionado reactor de tipo "Piscina", de 3.000 Kw. de potencia térmica, emplea, como combustible, uranio enriquecido al 20 por 100 y agua natural, como moderador y refrigerante. Los elementos fundamentales de este reactor han sido suministrados por la *General Electric*, habiendo intervenido en el proyecto los técnicos de la JEN. El material combustible ha sido facilitado por los Estados Unidos, como consecuencia del acuerdo bilateral.

El edificio del reactor ha sido proyectado en España e incorpora, como novedad, su realización a base de hormigón pretensado, que permitirá una gran estanqueidad sin tener que recurrir a la costosa solución de recipientes de acero.

#### CURSOS DE FORMACIÓN.

Por último, cabe señalar que, aparte de la formación de su propio personal, que es permanente en las Divisiones, a través de cursillos y seminarios, la JEN ha organizado cursos de Introducción a la Ingeniería Nuclear, a los que han asistido ingenieros y universitarios españoles e hispanoamericanos.

Estos cursos, que comenzaron siendo de tres meses de duración, alcanzan, en la actualidad, la de un año académico, y se piensa incrementarlos en el futuro, proporcionando una formación completa en los temas de la energía nuclear.

#### PERSONAL Y PRESUPUESTO.

En la actualidad la JEN cuenta con 1.200 empleados, de los cuales 325 son científicos y técnicos titulados y 300 técnicos no titulados y personal administrativos. En el Centro de la Moncloa trabajan 175 técnicos titulados y cerca de 200 no titulados. El presupuesto anual asciende a 300 mi-

liones de pesetas. (*Hojas Informativas*, 20, Madrid, diciembre 1958.)

#### CURSO DE FORMACION PROFESIONAL ACELERADA

La Organización Sindical convoca un Curso de Formación Profesional Acelerada, que se celebrará en el Centro núm. 1, instalado en la Feria del Campo, de Madrid. El Curso tendrá las siguientes características:

##### Número de plazas:

120, distribuidas de la siguiente forma:

54 para obreros al servicio de las empresas que acepten las condiciones que señala el apartado e) del punto 5.º de esta convocatoria.

96 para obreros en general que reúnan las condiciones que en los apartados siguientes se señalan.

*Especialidad objeto de esta convocatoria dirigida al Ramo de la Construcción:*

- Fontanería.
- Calefacción central.
- Encofradores ferrallistas.
- Albañilería.
- Pintura.
- Solado.
- Carpintería de taller-ebanistería.

##### Régimen del Curso:

a) El Curso tendrá una duración de seis meses, y los cursillistas en plan de formación se comprometerán a la puntual asistencia, siguiendo exactamente el horario que se señala.

b) La Oficina Sindical de F. P. A. seleccionará un número de instancias acorde con la distribución señalada en el apartado 1.º, y realizará con los seleccionados, además del examen médico oportuno, un conjunto de pruebas psicotécnicas que mejor permitan orientar al seleccionado en cuanto a sus aptitudes para el oficio y oficios elegidos.

c) Los candidatos admitidos percibirán durante los seis meses de duración del curso jornal indemnización de 40 pesetas diarias si fueran casados, y de 20 pesetas si fueran solteros, y será por cuenta del Centro núm. 1 la comida del mediodía, en un caso y en otro.

d) La admisión del candidato como alumno del Centro motivará su inscripción en los Seguros Sociales Obligatorios, asumiendo el Centro las obligaciones empresariales que de tal inscripción se deriven.

e) Los candidatos procedentes de Empresas cuyas solicitudes de admisión hayan sido avaladas por las mismas, no percibirán del F. P. A. el jornal indemnización a que se refiere el apartado c), ni tampoco serán dados de alta en Seguros Sociales, ya que continuarán sus relaciones laborales con la Empresa de origen. La comida de mediodía será a cargo de la Empresa que haya destacado productores al curso de F. P. A.

##### PREMIOS "DÍA DEL MAESTRO"

Reunido el Jurado discriminador de los trabajos presentados al premio periodístico "Día del Maestro", convocado por la Jefatura Nacional del SEM, ha acordado por unanimi-

dad conceder los siguientes premios:

Un primer premio, dotado con cinco mil pesetas, al artículo titulado "Palabras para el cumpleaños de un maestro", del que es autor Ismael Medina, publicado en el diario "Arriba", de Madrid.

Dos segundos premios, dotados con tres mil pesetas cada uno, a los artículos "Réquiem por un maestro", original de Ramón Nieto, publicado igualmente en el diario "Arriba", y "Una semana bajo el signo calasancio", original de César Herrero, publicado en el semanario "Servicio".

Dos terceros premios, dotados con dos mil pesetas cada uno, a los artículos "Carta a una madre en el Día del Maestro", original de Hipólito Tio, publicado en "ABC", de Madrid, y "El niño pensó", original de Daniel Pato, publicado en "Faro de Vigo".

Conceder cinco premios de igual categoría, dotados con mil pesetas cada uno de ellos, a los artículos "El maestro", de Mariano Tudela, publicado en "El Ideal Gallego"; "Nueva fórmula de Eco y Narciso", de Manuel Fernández-Delgado Marín-Baldo, publicado en "La Verdad", de Murcia; "Quiero que mi hijo sea maestro", original de Gregorio del Caz Matesanz, publicado en "Campo Soriano"; "Carta a un niño pequeño", de María Mercedes Lazarrondo, publicado en "El Pensamiento Navarro", y "Padre nuestro del maestro y la escuela", de Antonio Alamo Salazar", publicado en "El Correo de Zamora".

#### NUEVA ORDENACION DE LAS ENSEÑANZAS MERCANTILES

El Seminario Universitario de la Delegación Nacional de Organizaciones del Movimiento ha venido estudiando, y en la actualidad prácticamente tiene terminado su trabajo, una fórmula tendente a solucionar el problema por que atraviesan las enseñanzas mercantiles en España.

Aun desconociendo las líneas fundamentales del resultado de la labor desarrollada por el Seminario Universitario, es obvio que han de estar concebidas en el sentido de simplificar y reducir los grados y títulos existentes, suprimir dualidades nada beneficiosas y vigorizar, dándoles el rango que merecen, los estudios mercantiles. De otra parte se ha de tender a la eficaz ordenación y reglamentación del ejercicio profesional de los titulares mercantiles.

#### ASISTENCIA OBLIGATORIA DE LOS TRABAJADORES A LOS CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

La vigente Ley de Contrato de Trabajo señala, como fin primordial del contrato de aprendizaje (al cual queda subordinado el de la utilización del trabajo y el aprendiz), la adquisición por éste de una perfecta capacidad en el oficio o industria de que se trate, mediante la enseñanza práctica que le proporcione el maestro y la técnica que reciba en las Escuelas Profesionales, constantando la obligación que concierne al patrono o maestro de facilitar al aprendiz la instrucción general que sea compatible con el aprendizaje del oficio elegido, principalmente mediante su asistencia a las Escuelas relacionadas con la industria.

Ahora bien, la preocupación de

aquella Ley por la formación profesional de los operarios no se limita al caso concreto del aprendizaje, sino que aparece en relación con el trabajo en otras cláusulas; el contrato de trabajo deberán contener la expresión de las facilidades que deben dar los empresarios para la educación general y profesional de los trabajadores.

Sin embargo, mientras en relación con el aprendiz, su instrucción y formación profesional constituye la obligación primordial e inexcusable del patrono, mediante la obligada asistencia de aquél a las correspondientes Escuelas de Aprendizaje por lo que respecta al trabajador en general, la necesidad de su formación profesional se enuncia en la cita Ley de forma tal que queda un tanto al arbitrio de la Empresa la determinación del contenido y extensión de tales enseñanzas.

La Ley de Formación Profesional Industrial ha venido a obviar aquella limitación al declarar obligatorio el periodo de aprendizaje para todos los operarios en edades comprendidas entre los trece y dieciocho años, ambas inclusive, contratados por las Empresas en concepto de aprendices, y al establecer, con carácter general y obligatorio en su artículo doce, las obligaciones de dichas Empresas para cooperar a los fines de la formación profesional industrial, determinando que deben procurar la asistencia de sus oficiales y maestros industriales a las Escuelas de Maestría.

Al objeto de facilitar el cumplimiento, por las Empresas, de aquellas obligaciones, y al mismo tiempo evitar la deficiente preparación que se produciría si la formación profesional del trabajador se llevase a cabo exclusivamente en los Centros de Trabajo, instituye la Ley, junto al sistema de escolaridad plena, el de formación mixta, para los periodos de aprendizaje y maestría, el cual permite a los trabajadores cursar las enseñanzas en los Centros docentes, sin perjuicio de sus actividades laborales ordinarias.

Se basa el sistema en la reducción de la jornada laboral de los productores afectados a un máximo de treinta y cuatro horas semanales, de tal forma que aquéllos dediquen el resto de las horas que completen su jornada semanal al Centro docente en que se hallen matriculados.

Con el fin de dar eficacia al sistema, y a evitar, en lo posible, la reducción de jornada laboral prevista, el MEN estableció y reguló el régimen nocturno de las enseñanzas de Aprendizaje, correspondientes al grado de Oficial industrial, que se impartirán durante tres horas diarias, desde las dieciocho y media a las veintiuna y media, o de las diecinueve a las veintidós. Pero para que el trabajador pueda simultanear sus actividades laborales ordinarias con la asistencia a los Centros de Formación Profesional Industrial, es preciso adoptar previamente las medidas que garanticen la real asistencia a dichos Centros (mediante las oportunas sanciones, en caso de que pretenda eludir tal obligación), así como el deber, por parte de las Empresas, de coordinar la jornada de trabajo de los productores que sigan los estudios de Formación Profesional Industrial, con arreglo al sistema de formación mixta, según el horario previsto (BOE núm. 309, 26-XII-58.)

Cuando, a juicio de las Empresas,

exista alguna causa justificada que temporal o permanentemente impida la asistencia de sus trabajadores a las clases nocturnas, podrán solicitar de la Delegación Provincial de Trabajo la exención de las obligaciones que en virtud de lo dispuesto en el artículo primero de este Decreto se las impone.

#### ESTUDIOS DE INGENIERO Y ARQUITECTO PARA PERITOS Y APAREJADORES

Las dos resoluciones firmadas por el Director general de Enseñanzas Técnicas para regular el acceso de los técnicos de segundo grado (aparejadores, peritos, ayudantes y facultativos) al grado superior, disponen:

Los interesados podrán presentar instancia en sus respectivas Escuelas Técnicas Superiores, si desean cursar los estudios con carácter ofi-

cial, alegando, en su caso, los méritos que procedan. Las clases, teóricas y prácticas, se explicarán desde el día 15 de enero hasta el 30 de junio y las pruebas de suficiencia se realizarán en la primera quincena de julio. Serán aplicadas las tasas fijadas para los alumnos del curso de iniciación. Los directores de los Centros fijarán el plazo de matrícula para quienes deseen realizar estos estudios por Enseñanza libre. Sus exámenes se efectuarán después de los oficiales.

Por la segunda resolución se fija el horario semanal de clases teóricas y prácticas, con un total de 29 para Arquitectura, 28 Agrónomos, 23 Montes, 22 Telecomunicación, 21 Caminos, Canales y Puertos, 19 Aeronáuticos y Facultativos de Minas y Fábricas y nueve Industriales.

Próximamente serán publicados los cuestionarios.

analfabetos de escasa instrucción. *Idiomas*: francés y recomendable inglés.—*Duración*: un año.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

7. *Profesor de Hidráulica, Construcción de Presas e Irrigación*. Escuela de Ingeniería de Poona, India. a) Orientar y enseñar en los cursos de hidráulica y construcción de presas destinados a graduados. b) Montar un nuevo Laboratorio Hidráulico.—*Requisitos*: título de ingeniero civil con especialización en hidráulica. Conocimiento especial de la mecánica del suelo, ingeniería e hidráulica aplicadas a la construcción de presas; experiencia mínima de diez años, la mitad de los cuales como profesor de hidráulica en una Universidad y la otra mitad en trabajos prácticos en proyectos de construcción de presas.—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año renovable.—*Cuantía*: 8.750 \$ anuales.

## 2. EXTRANJERO

#### VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS EN LA UNESCO

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

#### MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

En términos generales los campos que abarca la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, Revisión de Planes de estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente en ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films, radio educativa.

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

#### PUESTOS VACANTES.

- Especialista en Física experimental*. Buenos Aires (Argentina). Desarrollo de la Física experimental en la Facultad de Ciencias Exactas, espectroscopia de onda corta y resonancia nuclear magnética.—*Requisitos*: título de Doctor en Ciencias.—*Idiomas*: inglés o francés; español recomendable.—*Duración*: tres meses.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.
- Asesor de Inglés*. Ceilán. Asesor de inglés que cuide del funciona-

miento de los métodos de la enseñanza inglesa como segunda lengua. Este trabajo deberá realizarse en tres esferas: a) profesores de escuela normal; b) inspectores; c) maestros.—*Requisitos*: doctor o licenciado con diploma en Pedagogía.—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

- Experto en enseñanza normal*. San Pablo del Lago, Ecuador. Escuela Normal.—*Funciones*: mejorar las técnicas para la formación de maestros de enseñanza primaria en el país.—*Idiomas*: español, esencial; conveniente, francés o inglés.—*Duración*: un año.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

- Especialista en la formación de profesores destinados a la enseñanza técnica*. Helwan, El Cairo. Asesor del Director de la Escuela de Enseñanza Industrial (Centro de formación de profesores) y deberá asistirle en: a) la organización de la escuela; b) la preparación del programa de estudios; c) distintos aspectos relacionados con la administración de la Escuela.—*Requisitos*: experiencia en materia de formación de profesores destinados a la enseñanza técnica con preferencia en uno de los países más industrializados; capacidad organizadora y administrativa.—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

- Director de producción de libros de texto* (Manuales de enseñanza técnica). El Cairo.—*Requisitos*: experiencia en la producción de manuales y libros de texto sobre materias técnicas (preferentemente metalografía).—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

- Especialista en la producción de libros de lectura para niños, adolescentes y adultos*. Departamento de Enseñanza. Puerto Príncipe, Haití.—*Requisitos*: el especialista deberá estar familiarizado con las condiciones rurales y los problemas de la enseñanza rural, así como tener al menos idea de los relativos a la enseñanza de

- Especialista en mecanización y maquinaria de minas*. Escuela de Minas y Geología Aplicada. Dhanbad, India. Formación de estudiantes graduados en mecanización de minas y organizar un curso sobre esta materia.—*Requisitos*: doctor, experiencia industrial en mecanización y maquinaria de minas y práctica docente de cinco años en una Universidad o Escuela Técnica.—*Idiomas*: inglés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

- Especialista de enseñanza técnica* (formación de profesores). Instituto de Tecnología. Teherán, Irán. El objeto de estos cursos es elevar el nivel de instrucción facilitado por profesores ya en ejercicio.—*Requisitos*: título de ingeniero; amplia experiencia docente en escuelas técnicas de enseñanza superior, así como en la formación de profesores en todos los grados de instrucción técnica.—*Idiomas*: inglés y francés.—*Duración*: un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 \$ anuales.

(Continuará.)

#### PANORAMA MUNDIAL DE LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Sabido es que el plan quinquenal de construcciones escolares vigente en España importará unos 4.000 millones de pesetas. Damos seguidamente algunos datos sobre el desarrollo de las construcciones escolares en el mundo. Las cantidades oficiales destinadas en el Estado de Israel para estos fines han sufrido aumento del 16,66 por 100 en 1958 en relación con las del año anterior. En los Países Bajos, este aumento alcanza el 30,43 por 100; En Escocia, el 22 por 100; en la URSS, el 18 por 100; en el Japón, el 2,8 por 100 para escuelas primarias y el 5,4 por 100 para las medias; en Nueva Zelanda, el número de aulas construidas aumentó en un 6,7 por 100; en Filipinas, el 10 por 100, y en Inglaterra y el País de Gales, el incremento del número de plazas de alumnado supuso el 7,94 por 100 en relación con el curso escolar precedente. (*Informations universitaires et professionnelles internationales*, 9 noviembre 1958.)

## EXPOSICION IBEROAMERICANA DE ARTE INFANTIL

En el número del "Correo de la Unesco" correspondiente a julio-agosto de 1951 aparecieron una serie de comentarios sobre la creación artística infantil. En abril de 1953 "Noticias de Educación Iberoamericana", órgano de la OEI, se lamentaba de que en el referido número del "Correo de la Unesco" faltara la experiencia iberoamericana; ausencia que atribuía no a la falta de abundante material, sino a que éste no había sido mostrado, ni estudiado, ni comentado en forma global. En 1953, y como no ignoran nuestros lectores, el Centro de Instrucción Comercial de Madrid organizó una Exposición Internacional de Dibujos Infantiles, en la cual se presentaron numerosos trabajos de niños procedentes de once países iberoamericanos. Pero la OEI deseaba realizar una muestra completa de la creación artística del niño iberoamericano, y convocó la Exposición Iberoamericana de Arte Infantil, que se ha inaugurado el 6 de enero en el Círculo de Bellas Artes de Madrid.

El primer resultado positivo de la experiencia lo da el interés por la convocatoria. Fueron invitados a participar en la Exposición 23 países y han anunciado su concurrencia 20. Ya están en la sede de la OEI más de 2.000 dibujos y pinturas, procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Se han recibido las relaciones de material correspondientes a la República Dominicana y Perú. Ha anunciado su participación Filipinas y se espera que Bolivia, Honduras y Paraguay puedan hacer llegar sus materiales a tiempo.

## INSTITUTOS NOCTURNOS EN ALEMANIA OCCIDENTAL

Según la definición dada por la Ständige Konferenz der Kultusminister (Conferencia Permanente de Ministro de Instrucción Pública de la Alemania Occidental), sólo tienen derecho a llamarse "Institutos nocturnos" los centros docentes públicos o privados que preparan a jóvenes trabajadores que preparan el examen de madurez. Estos estudios tendrán un mínimo de tres años de duración. Para ingresar en los gimnasios nocturnos es preciso haber cumplido los diecinueve años de edad y haber efectuado trabajos prácticos, de manera regular, durante tres años. La enseñanza comprende un mínimo de diecinueve horas semanales. En Baviera han sido creados tres tipos de "gimnasios nocturnos": el *Realgymnasium* (alemán, inglés, latín, matemáticas, física, historia y sociología y geografía), el *Oberrealschule* (idéntico programa, con sustitución del latín por el francés), y la *Wirtschaftsoberschule* (alemán, inglés, francés, matemáticas, física, organización y contabilidad industriales, historia y sociología y geografía).

## REFORMA SECUNDARIA EN AUSTRALIA

La Comisión creada en 1953 por el Gobierno de Nueva Gales del Sur para examinar los diversos aspectos

de la enseñanza secundaria australiana, ha hecho público un informe especial. La Comisión ha abordado entre otras iniciativas, la de un nuevo plan de estudios que comprende cierto número de materias fundamentales de carácter común para todos los tipos de escuelas secundarias. Junto a las disciplinas básicas se propone el aumento progresivo de las materias sujetas a opción. Se preconiza igualmente la introducción de un examen sacionado por un Certificado (*School Certificate*) a la terminación de los cuatro años de enseñanza secundaria, y de un segundo examen, al concluir dos nuevos años de estudios, sancionado por el *Higher Certificate* o Certificado de estudios secundarios superiores. En la actualidad se concede un Certificado intermedio a la terminación de tres años de estudios secundarios, y el Certificado final al concluir los cinco años.

## UN CENTRO DE EDUCACION COMPARADA EN LA UNIVERSIDAD DE CHICAGO

En el ámbito de su Departamento de Educación, la Universidad norteamericana de Chicago ha creado recientemente un Centro de Educación comparada destinada a fomentar la investigación en este campo cerca de los estudiantes en posesión de un título universitario o de doctor. El Director del nuevo Centro estará asistido por un Consejo consultivo interdepartamental, en cuanto concierne a la administración del Centro y a la orientación que deba darse a las investigaciones. La Fundación Ford ha prometido su concurso financiero durante un período de cinco años.

## ESTUDIO COLOMBIANO SOBRE LA EDUCACION NACIONAL

Se está llevando a cabo un *análisis completo de la situación de la Educación en Colombia*. El Ministerio de Educación anunció recientemente las medidas que se piensan adoptar. Se han constituido siete subcomisiones que estudiarán: Leyes orgánicas de educación; escalafón y jubilaciones para el magisterio; cuestiones universitarias; construcciones escolares; auxilios a institutos de enseñanza y presupuesto del Ministerio; Banco e Instituto de fomento educación; financiación de la escuela primaria gratuita y obligatoria; medios audiovisuales de educación; y educación rural.

## BACHILLERES ELEMENTALES POR TV EN ITALIA

A los cinco años de haberse implantado en Italia la televisión, existe en el país un millón de receptores, ocupando así el tercer lugar en Europa, detrás de Inglaterra y Alemania Occidental. En primer lustro de vida, la TV italiana ha producido 12.000 horas de programas, con una media actual de nueve horas diarias. Pero sin duda, una de las últimas iniciativas más interesantes de la TV ha sido el "telescuela", que constituye el primer curso de instrucción por televisión realizado en Europa, y que permite a los telespectadores conseguir un título oficial de bachiller elemental. Los cursillos siguen los diversos programas

aprobados oficialmente por el Ministerio de Instrucción Pública, y al final de los cuales sufren un examen de conjunto, en cuya calificación final interviene fundamentalmente el aprovechamiento obtenido en cada una de las jornadas prácticas a que se somete el espectador, dirigido por la pantalla televisora.

## LOS SUIZOS QUIEREN ESTUDIAR LA "MADUREZ ESCOLAR" PRIMARIA

Tras dos años de profundos estudios, el Servicio de Psicología Escolar del Cantón de Saint-Gall ha organizado una serie de experiencias prácticas sobre el problema de la "madurez escolar" de los niños helvéticos al abordar los estudios de la escuela primaria. El Servicio ha comprobado que, en efecto, del 10 al 20 por 100 de los niños suizos en edad escolar, que habían cumplido los seis años antes del 31 de diciembre, con anterioridad a su ingreso en la escuela, no poseen la madurez necesaria para seguir las enseñanzas impartidas en el primer año elemental de la escuela primaria. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el fenómeno se refieren concretamente a los medios que podrán ser utilizados por los maestros suizos para comprobar rápidamente si el niño posee o no la necesaria madurez para ir a la escuela.

## BALANCE DE LA OEI EN 1958

Durante el año 1958, la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) ha publicado 16 números de su revista *Plana*; se editaron seis nuevos folletos de divulgación y se distribuyeron unos 42.000 ejemplares de publicaciones propias. La Secretaría ha enviado 2.378 cartas oficiales y recibido algo más de un millar. Se han redactado 189 informes, correspondientes a otras tantas consultas, y se realizaron 74 estudios. La OEI ha participado en cinco reuniones internacionales; su fondo de documentación totaliza, al finalizar el año, 5.045 expedientes, e ingresan en él 250 publicaciones periódicas. Ha recibido, por concepto de cuotas de sus Estados miembros, 22.965 dólares, aproximadamente el 50 por 100 de lo previsto. (*Plana*, 57. Madrid, 20-XII-1958.)

## EL COSTO POR ESCOLAR EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

Según últimas estadísticas oficiales alemanas, damos a continuación cifras en marcos del costo del escolar en la Alemania occidental, incluyendo en los gastos los relativos al presupuesto docente tanto en material escolar como en emolumentos del profesorado, esto es, sin incluir en ellos los correspondientes a desembolsos oficiales para construcciones escolares. Tomando el coste medio escolar de los diversos Länder alemanes, cada alumno, según las escuelas, cuesta lo siguiente:

Volksschule: 380 DM. anuales (escuela primaria).

Sonderschule: 650 DM. anuales (escuela primaria especial).

Mittelschule: 620 Dm. anuales (escuelas medias).

Höhere Schule 1.100 DM. anuales (bachillerato).

Berufsschule: 300 DM. anuales (Institutos laborales).

En aquellos Länder en que se facilita gratuitamente el material escolar, estas cifras deben aumentarse del 20 al 30 por 100. En cuanto a las Escuelas Técnicas medias (Fachschulen), y dada su gran variación de enseñanzas, sólo es posible establecer un promedio dentro de cada tipo especial de estudios; no obstante, puede afirmarse que el costo por escolar es superior al de los gimnasios, esto es, sobre los 1.100 DM. anuales.

#### SEMINARIO DE PERFECCIONAMIENTO DE MAGISTERIO EN MONTEVIDEO

Del 5 al 18 de octubre se celebró en Montevideo el Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio en Servicio, convocado por la Unesco y el Gobierno del Uruguay. De su "Informe Final" tomamos los resultados más interesantes, reproducidos de la revista *Plana* (núm. 57, 20 diciembre 1958):

El Seminario de Montevideo fue convocado como parte de las actividades del Proyecto Principal de la Unesco para la extensión de la enseñanza primaria en Iberoamérica. Participaron en él delegados de 19 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela; observadores de Inglaterra e Italia; y observadores de 12 Organizaciones: Organización de los Estados Americanos (OEA), Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), Oficina Internacional de Educación (BIE), Organización de Estados Centro Americanos (ODECA), Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (WCOTP), Confederación de Educadores Americanos (CEA), Comité de Enlace de las Federaciones Internacionales del Personal Docente, Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE), Unión Mundial de Educadores Católicos, Organización Mundial de la Salud (OMS), Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE) y Pax Romana. La Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) estuvo representada por el Director de la Biblioteca y Museo Pedagógico del Uruguay, José Pedro Puig.

Los trabajos del Seminario se ajustaron a los siguientes temas:

1. Necesidad, finalidades y alcance del perfeccionamiento del Magisterio en servicio.
2. Estado actual del Perfeccionamiento del Magisterio en servicio en América.
3. Organización y estructura de los Servicios de Perfeccionamiento.
4. Aspectos del sistema educativo, vinculados al Perfeccionamiento del Magisterio.
5. Cooperación internacional para el Perfeccionamiento del Magisterio en servicio.

El Seminario adoptó las conclusiones siguientes:

1. El número de maestros no titulados, de acuerdo con los datos suministrados, representa el 45,91 por 100 de la totalidad del Magisterio de los países en los cuales existe el problema.
2. El reclutamiento de personal docente sin título se mantiene en casi

todos los países, por no existir suficiente número de titulados para cubrir la creciente necesidad de maestros y por la resistencia de éstos a ocupar plazas en el medio rural.

3. El principal obstáculo para que aumente el número de alumnos normalistas y, por consiguiente, el de maestros titulados, radica en la insuficiencia de los sueldos.

4. Se observa la tendencia a emplear en el medio rural al personal de menor preparación.

5. En todos los países existen, en una u otra forma, institutos o servicios para la capacitación del Magisterio sin título: en general, la duración y contenido de los estudios de estas instituciones son equivalentes en los distintos países a los de las escuelas normales.

6. El perfeccionamiento del Magisterio en servicio adolece, en muchos países, de la falta de acción de los Supervisores escolares a dicho respecto; igualmente se deja sentir la necesidad de Escuelas Pilotos y de publicaciones especiales para los maestros.

#### ENCUESTAS ESCOLARES EN NORTEAMERICA

El Consejo de Instrucción, recientemente creado en los Estados Unidos, en el seno de la "National Education Association", abordará en primer término la empresa de evaluar la educación que se imparte actualmente en los niveles primario y secundario norteamericanos. Por otra parte, el "Office of Education" ha organizado una vasta encuesta sobre enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas en las escuelas secundarias públicas. De momento, diez organizaciones nacionales colaboran con el Office of Education, y 1.500 escuelas norteamericanas, públicas y privadas, han aceptado la participación en la encuesta.

#### LA EDUCACION ARTISTICA DEL ITALIANO

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Roma ha creado una Asociación Nacional destinada a la educación artística del italiano. La nueva Asociación tiene por objetivos la difusión y el desarrollo de la educación artística en las escuelas italianas, mediante iniciativas destinadas a favorecer la experiencia directa de las actividades creadoras y la comprensión de la expresión artística en sus distintas formas y manifestaciones.

#### FOMENTO DE LA HIGIENE ESCOLAR EN ITALIA

Como parte integrante de una amplia encuesta de carácter social y científica, organizada por las autoridades provinciales de Milán, todos los niños milaneses comprendidos entre los seis y los catorce años que habitan en la provincia serán explorados por especialistas médicos: salud general, vista, oído y órganos de la fonación. Por otra parte, los médicos y el profesorado de diferentes escuelas señalarán los niños necesitados de un examen psicopedagógico, y el equipo de psiquiatras y pedagogos acudirá allí donde es necesaria su presencia, visitando las distintas localidades para efectuar las exploraciones y los diagnósticos ne-

cesarios. Esta encuesta proporcionará las necesarias enseñanzas para la creación en la provincia de clases especiales, internados escolares, centros de observación médica y de tratamiento, tanto para aquellos escolares que sufran perturbaciones de la inteligencia como para aquellos otros que padezcan enfermedades oculares, motoras, accesos epilépticos, etcétera.

#### ENSEÑANZA GRATUITA PARA TODOS LOS NIVELES EN DINAMARCA

Desde 1814, la enseñanza en Dinamarca es obligatoria. La obligación comprende a todo niño en la edad de siete a catorce años, pero sus padres son dueños de elegir la forma que deseen para cumplir su deber de procurar a sus hijos la instrucción requerida; si prefieren enseñarlos ellos mismos, o si quieren mandarlos a una escuela pública o privada. La gran mayoría, sin embargo, prefiere que sus hijos asistan a las escuelas municipales públicas y gratuitas. De un total de 556.000 niños de edad escolar obligatoria, sólo 233 eran enseñados en sus hogares; 39.000, en establecimientos particulares se formaban, y 515.000 en escuelas municipales.

El sistema escolar de las poblaciones rurales es generalmente más sencillo, comprendiendo cinco grados; pero se está evolucionando en el sentido de unirse varios municipios en mancomunidades escolares, dentro de las cuales la enseñanza se imparte en las llamadas escuelas centrales que practican reglas parecidas a las de los establecimientos urbanos.

La escuela intermedia examinatória termina con un examen, cuya aprobación da derecho a aspirar a diversos empleos públicos, y, sobre todo, a cursar durante un año más los estudios para aprobar el "examen real", que habilita para ingresar en la función pública: en los servicios de Ferrocarriles, de Correos, Telégrafos, de Aduanas, etc., y para continuar en los gimnasios (colegios nacionales) en los que los alumnos aprueban el bachillerato al cabo de tres años. El grado de bachiller puede obtenerse también fuera de los gimnasios, lo mismo el llamado "Forberedelseksamen" (examen preliminar), de valor casi idéntico al "examen real".

Además de proporcionar una enseñanza de calidad, las escuelas vigilan cuidadosamente el grado de salud de los niños. En las grandes escuelas, los niños son sometidos a exámenes médicos regulares, comprendiendo tales exámenes control antituberculoso, vacunación contra la difteria y poliomielitis, y asistencia odontológica. En muchas poblaciones, entre ellas Copenhague, se les sirve a los escolares una comida con un vaso de leche, diaria y gratuitamente, durante la mayor parte del año.

La enseñanza es gratuita tanto la primaria como la secundaria, y lo mismo puede prácticamente decirse en lo que concierne a las universidades y los establecimientos docentes superiores. Los gastos públicos para la enseñanza son, por consiguiente, muy elevados. En 1954-55 importaron unos 700 millones de coronas, o sea, aproximadamente el 12 por 100 de la totalidad de los gastos comunales y estatales.

# BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

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

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

MARIANO YELA

## LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

## EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

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

AURORA MEDINA

## BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

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

## BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES Y JUEVES

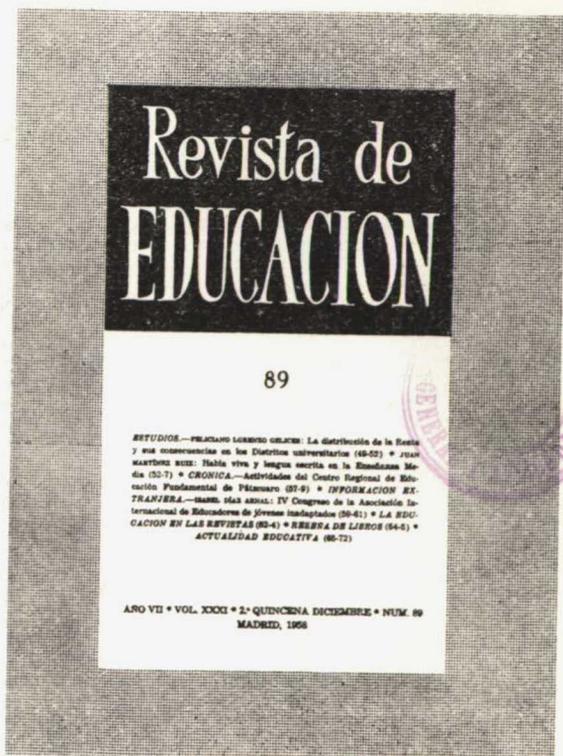
Suscripción anual ..... 200 pesetas.  
Suscripción semestral ..... 100 pesetas.

### PAGINAS DE LA REVISTA DE EDUCACION

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS:

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

PRECIO DEL EJEMPLAR: 8 PESETAS



Publicación quincenal de la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación Nacional.

Suscripción anual (18 núms.) ..... 200 ptas.  
Extranjero ..... 360 "  
Número suelto ..... 12 "

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

**REVISTA DE  
EDUCACION**

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*