

**EDUCACION
Y
SALUD MENTAL**

**COLECCION
PSICOLOGIA Y EDUCACION**

W. D. WALL

EDUCACION
Y
SALUD MENTAL

Versión española de
LUIS FERNANDEZ CANCELA

AGUILAR

MADRID



La presente obra, incorporada a este fondo editorial con el asesoramiento de don ADOLFO MAÍLLO, Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, ha sido publicada originalmente en lengua francesa, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en colaboración con Editions Bourrellier, de París, con el título de

PROBLEMES D'ÉDUCATION —XI
EDUCATION ET SANTE MENTALE



NÚM. REGISTRO.: 3982-59.
DEPÓSITO LEGAL. AV. 127.—1962.

© AGUILAR, S. A. DE EDICIONES, 1963.

Reservados todos los derechos.

Printed in Spain. Impreso en España por Senén Martín,
paseo de San Roque, 38, Avila.

PROLOGOS

PREFACIO

LA admirable obra que han tenido a bien pedirme que presente es el resultado de los trabajos de la Conferencia regional sobre la educación y la salud mental de los niños en Europa, reunida por la Unesco en París, en 1952, como consecuencia de la resolución de la Conferencia de la Organización celebrada en 1951.

La idea central de los autores de esta resolución y de los organizadores de la conferencia regional que ha resultado de ella es que el desarrollo armonioso del individuo, desde el punto de vista simultáneamente intelectual, afectivo y social, está hoy en día amenazado constantemente por el derrumbamiento de los valores colectivos como consecuencia de las dos guerras que han tenido por teatro a Europa, y que las soluciones a este problema han de buscarse en un nuevo examen de nuestros métodos de educación, a la luz de los datos actuales de la psicología infantil.

Expresada más concretamente, la idea de partida de los trabajos que dieron lugar a esta obra es que el desarrollo mental forma un todo, y que nunca se profundizará bastante ni será demasiado pronto para evitar las ocasiones de desequilibrio y llegar a alcanzar el completo desarrollo de la personalidad y la colaboración que constituyen el doble fin de la educación. Por eso, y pretendiendo en último extremo la adaptación social y la comprensión internacional, el autor de este volumen y los expertos invitados a la conferencia regional no han temido remontarse a la más tierna infancia, justamente convencidos de que los conflictos interiores que puedan producirse en los jardines de infancia o en el seno de la familia, a consecuencia de errores de método o de incomprensión de los adultos, pueden pesar más de lo que suele creerse en el desarrollo ulterior. No otro motivo les ha hecho profundizar en el problema esencial de la coordinación de la escuela y de la familia, y se han ocupado con especial atención del surmenage escolar, plaga general cuya gravedad no miden bastante los responsables de la instrucción pública, causa de inadaptaciones predispuestas a chocar con los ideales que persigue o debía perseguir la escuela. Por

ello, en fin, han insistido sobre todas las posibilidades de cooperación y de trabajo en equipo aportadas por la nueva educación, y sobre todas las posibilidades de actividad real que comprende la renovación de los métodos de enseñanza.

La característica de este conjunto de trabajos reside en la íntima unión, llevada a cabo por cada uno de los expertos, entre las preocupaciones educativas y el empleo de las más recientes investigaciones de la psicología del niño, sobre todo en el terreno de la psicología afectiva. Podría decirse, por un lado, que esta obra constituye un estudio de la psicología aplicada a la educación, y, por otro, un inventario de ideas pedagógicas nuevas y de reformas en curso, juzgadas a la luz de la psicología infantil. De esta forma no solo se llega a establecer firmemente la función social de la escuela y del maestro, sino también la importancia de la psicología en la formación de los maestros y el establecimiento de métodos pedagógicos sanos. En esta doble inspiración educativa y psicológica estriba la verdadera unidad de este volumen, tanto más notable cuanto que la obra es resultante de múltiples colaboraciones. Constituye un ejemplo logrado de esta cooperación internacional, cuyo espíritu desearían los adultos inculcar a los niños, aunque no siempre lleguen a practicarla ellos mismos. Los documentos de trabajo (resúmenes de investigaciones) en los que se basa han sido establecidos por quince expertos de ocho países distintos, por cuatro comisiones nacionales de la Unesco y por dos instituciones especializadas de las Naciones Unidas. Además, han enviado informes y sugerencias catorce organizaciones internacionales y cuatro nacionales no gubernamentales. Treinta y ocho expertos y delegados pertenecientes a trece países europeos y a tres no europeos han asistido a la Conferencia regional. El manuscrito resultante de esta primera colaboración se ha comentado y enriquecido posteriormente mediante complementos informativos redactados por más de sesenta expertos de veinte países distintos. Tal es la suma de esfuerzos comunes cuyo resultado ofrece este estudio.

Pero si este volumen no forma un sencillo mosaico, a pesar de sus múltiples colaboraciones, si se consigue integrar en un número limitado de páginas una colección tan considerable de trabajos; si tiene, sobre todo, un texto inteligible dirigido a todo lector cultivado, aun no siendo especialista; si insiste en las realizaciones prácticas evitando en lo posible los informes teóricos, así como cualquier interpretación que no esté basada en consideraciones concretas y experimentales, es porque, tras los autores de los do-

cumentos de trabajo y los expertos consultados, existe una fuerza bienhechora de coordinación y de clasificación. No queremos, por ello, terminar este prefacio sin felicitar calurosamente a la Unesco por el éxito alcanzado al organizar esta Conferencia regional, y por el no menos admirable conseguido al publicar este volumen. Nuestras felicitaciones se dirigen en particular a los dos psicólogos del Departamento de educación, el doctor W. D. Wall y su colaboradora, la señorita U. M. Gallusser, autores principales de este doble éxito.

JEAN PIAGET.

INTRODUCCION

LA presente obra resume los resultados de una Conferencia organizada por la Unesco en París, en noviembre y diciembre de 1952¹.

Durante tres semanas, treinta especialistas (administradores de enseñanza, educadores, psicólogos, psiquiatras y asistentes sociales) procedentes de trece países europeos y reunidos en cuatro grupos que incluían representantes de distintas disciplinas, han examinado gran número de cuestiones y han estudiado toda una serie de documentos redactados para ellos por especialistas de la investigación o por organizaciones de todas las regiones del Continente, dedicados a los diversos aspectos del desarrollo psicológico del niño. Se les han unido expertos de América latina, India y Estados Unidos. Por otra parte, han sido invitados representantes de catorce organizaciones internacionales no gubernamentales y siete consultantes elegidos a título personal, a formar parte de los grupos de trabajo para participar en el examen de determinados puntos particulares del orden del día. En total, contando a los autores de documentos y a los miembros de los grupos preparatorios compuestos por las comisiones nacionales para la Unesco y por las organizaciones no gubernamentales, sobrepasan el centenar las personas, autoridades europeas en materia de psicología y pedagogía, que han participado de una forma u otra en los trabajos de la Conferencia.

No es de extrañar que un tema tan amplio haya conducido al estudio de todos los aspectos de la educación de los niños y dado lugar a la redacción de gran cantidad de informes especiales. Es igualmente lógico que ciertas cuestiones importantes no hayan sido tratadas sino en forma muy superficial, en tanto que el examen de otras se haya llevado hasta un nivel tan elevado que sea difícil para el lector medio, padres, profesores o administradores seguir al especialista. Los informes escritos y los demás documen-

¹ Para más detalles, consúltese Apéndice IV A.

tos relativos a la Conferencia han sido y son todavía comunicados para su comentario a gran número de expertos, europeos o no; críticas, adiciones, balances de debates complementarios, siguen llegando a la Unesco; es notorio que en todas partes se interesan activamente en el modo en que la educación escolar puede contribuir a la salud mental de la colectividad europea.

El presente volumen tiene por objeto estimular y guiar esta actividad. Es una primera síntesis de trabajos de la Conferencia misma, de la documentación que la ha preparado y de los debates que la han seguido. El tema es demasiado amplio y nuestros conocimientos precisos se basan en sectores harto restringidos para que un estudio de esta índole pueda ser exhaustivo o completo. Las discusiones teóricas se han reducido al mínimo, así como los ejemplos destinados a ilustrarlas; solo se han presentado las tesis psicológicas fundamentales sobre las que están de acuerdo la mayor parte de los especialistas, para que sirvan de base a las discusiones y sugerencias de carácter práctico. Esto puede dar a veces a la obra un aire dogmático; pero esperamos que las bibliografías que figuran al final de cada capítulo contribuirán a disipar esta impresión errónea.

Es fatal que las opiniones diverjan sobre la mejor forma de asegurar a los niños un feliz desarrollo afectivo y mental; porque si tenemos, en líneas generales, un conocimiento bastante exacto del desarrollo del niño, por el contrario, muchos de los aspectos pedagógicos, familiares y sociales de la salud mental, de la mayor importancia práctica, no han sido todavía objeto de suficientes investigaciones para que sus resultados puedan guiar nuestros juicios. Nos encontramos en un terreno donde las afirmaciones son tanto más categóricas cuanto más débiles son las pruebas; es posible, sin embargo, aportar diversas soluciones a cada problema concreto, cada una de las cuales, aun teniendo sus inconvenientes propios, responde más o menos a las particularidades del medio cultural en que ha sido concebida. El feliz desarrollo mental de los niños puede, en efecto, conciliarse con sistemas de valores y de creencias extremadamente diversos; y, si bien el psicólogo es quien tiene que dar a conocer las ventajas o el coste del sistema normativo correspondiente a tal o cual cultura, solamente la religión, la moral y la ética serán las llamadas a pronunciarse sobre el valor último de las creencias en las que se basa este sistema. En las páginas siguientes hemos intentado presentar equitativamente los grandes temas de controversia, reconciliando actitudes

opuestas cuando ha sido posible, exponiendo francamente las divergencias de opiniones en otros casos e indicando sus incidencias sobre la higiene mental.

También hemos intentado evitar toda parcialidad inconsciente. El manuscrito, que ya expresaba en cierta medida el pensamiento colectivo de los participantes en la Conferencia, de las autoridades de quienes se había solicitado el testimonio y de los redactores de los documentos de trabajo, ha sido sometido total o parcialmente, tanto a las personas que asistieron a la Conferencia como a las citadas en nuestra Nota de agradecimiento—más de sesenta en total—para que lo discutieran y nos facilitasen sus observaciones. Muchas de las opiniones expresadas eran irreconciliables; otras hubieran dado a la obra un carácter demasiado teórico o filosófico para sus modestas dimensiones; sin embargo, todas ellas nos han sido de gran valor y han contribuido a enriquecer y matizar el examen de cuestiones y de recomendaciones en controversia. Algunos lectores reprocharán al libro sus excesivos vuelos; otros encontrarán que las ideas expresadas carecen de audacia y de originalidad. Las posiciones medias están siempre expuestas a las críticas de los dos extremos; y, si el libro que se va a leer no es el que hubiera podido escribir cualquier autoridad europea, no deja por ello de expresar lo que se piensa actualmente en Europa de ciertas cuestiones delicadas sobre las cuales no todo el mundo está de acuerdo.

Pretende suscitar la discusión y la acción práctica. Por ello hemos evitado, en lo posible, emplear palabras técnicas o referirnos expresamente o de una manera implícita a tal o cual teoría actual. El lector hallará en las notas indicaciones técnicas complementarias y referencias a los resultados de las más recientes investigaciones en la materia; también encontrará al final de cada capítulo una bibliografía sucinta de las principales obras que no se citan en el texto y que pueden ser un punto de partida para estudios más avanzados. Estas bibliografías han sido recopiladas en colaboración con las personas participantes en la Conferencia y con otras autoridades europeas. Citan únicamente—tal ha sido nuestra intención—los libros que aportan una contribución original al estudio de algún aspecto del problema considerado; en general, hemos eludido todas las obras de vulgarización, así como los informes de investigaciones publicados en revistas o boletines científicos. Los autores americanos solo son mencionados muy excepcionalmente, puesto que ya existen sobre ellos abundantes

bibliografías e informes analíticos en la mayor parte de los temas estudiados.

Esperamos que gracias al carácter no técnico del texto y a las bibliografías que le acompañan, este libro será de utilidad a maestros, padres, administradores y promotores de movimientos juveniles, que pueden, en realidad, hacer mucho más que los *profesionales* de la salud mental para asegurar un feliz desarrollo en este terreno a los niños; y nuestros deseos se verían colmados si el inventario de ideas actuales que hemos intentado establecer pudiera servir de punto de partida a nuevos progresos.

NOTA DE AGRADECIMIENTO

El Secretariado de la Unesco desea expresar su gratitud a todos los participantes en la Conferencia (véase lista en el Apéndice III) que, al menos, han aceptado leer las secciones de esta obra que tratan del trabajo de su grupo y hacer observaciones al respecto. Está especialmente agradecido al presidente, profesor F. J. Th. Rutten (Países Bajos); al vicepresidente, Dr. H. M. Cohen (Reino Unido); a los profesores R. Gal (Francia), W. Olson (Estados Unidos) y A. Rey (Suiza) y a los informadores Dr. M. Duncan (Reino Unido), Sr. R. Mallet (Francia), Dr. M. Revault d'Allonnes (Francia) y Dr. P. Volkov (Reino Unido), que han leído el texto del principio al fin.

Quiere dar igualmente las gracias a los numerosos especialistas de la pedagogía, la medicina y la psicología que no han escatimado tiempo ni esfuerzos para el éxito de la empresa. Ante la imposibilidad de precisar la aportación de cada uno, debe conformarse con decir cuánto debe este libro al saber y a la experiencia de aquellos que lo han honrado con sus observaciones y, especialmente, a las personalidades siguientes¹:

Dr. H. J. Abraham, Servicio de Relaciones con la Unesco. Departamento de Estado, Washington (EE. UU.).

Dr. Hans Aebli*, Oberseminar des Kantons, Zurich (Suiza).

Prof. Sylvia Bayr-Klimpfinger, Universidad de Viena (Austria).

Dr. y señora F. Boutourline-Young, Servicio de Investigaciones comunes Harvard-Florenca, Florenca (Italia).

Sir C. Burt*, profesor honorario de psicología, Universidad de Londres (Reino Unido).

Sra. W. E. Cavenagh, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Birmingham (Reino Unido).

Prof. A. H. El Koussy*, Instituto de Pedagogía, El Cairo (Egipto).

Dr. Adolf Ferrière*, fundador y vicepresidente de la Liga internacional para la nueva educación (Suiza).

Pastor H. Flensmark, presidente de la sección danesa de la Organización mundial para la educación preescolar (Dinamarca).

Dr. M. C. L. Gildea*, presidente de la A. P. A. Committee on Child Psychiatry (EE. UU.).

¹ Las personas cuyo nombre va seguido de un asterisco han leído la totalidad del manuscrito.

- Sr. N. Gillett, Dudley Training College, Dudley (Reino Unido).
Sra. S. Herbinière-Lebert, presidente de la Organización mundial para la educación preescolar (Francia).
Prof. F. Hotyat*, Centro de trabajos del Instituto Superior de Pedagogía de Morlanwelz (Bélgica).
Prof. O. Klineberg, Universidad de Columbia, Nueva York (Estados Unidos).
Sr. R. R. Leeper, cosecretario de la Association for Supervision and Curriculum Development (EE. UU.).
Srta. I. Lézine, Laboratorio de psicobiología del niño, París (Francia).
Srta. M. M. Lindsay, H. M. I., Ministerio de Educación (Reino Unido).
Prof. W. Linc, Departamento de psicología, Universidad de Toronto (Canadá).
Prof. G. Mialaret, Escuela Normal de Saint-Cloud, París (Francia).
Sr. B. S. Morris, director de la National Foundation for Educational Research (Reino Unido).
Rabino Munk, Organización mundial Agudas Israel (Francia).
Sr. M. Norman, y la Comisión médico-psicológica del Bureau catholique de l'enfance, París (Francia).
Sr. R. O'Brien, secretario del Catholic Education Council (Reino Unido), y diversos miembros de este Organismo.
Srta. D. Pye, directora del jardín de infancia de las Naciones Unidas, París (Francia).
Dra. Ilse Rother, Pädagogische Hochschule, Celle, República Federal (Alemania).
Prof. C. W. Valentine*, profesor honorario de pedagogía, Universidad de Birmingham (Reino Unido).
Sr. A. Van Waeyenberghe, encargado de curso en la Universidad libre de Bruselas (Bélgica).
Prof. P. E. Vernon*, profesor de psicopedagogía en el Institute of Education, Londres (Reino Unido).
- Damos las gracias en particular al profesor R. Zazzo, director del laboratorio de psicobiología del niño, París (Francia), que ha tenido a bien revisar la traducción francesa en cuanto a su precisión técnica.

LISTA DE ABREVIATURAS

Am. J. Orthopsychiatry	<i>American Journal of Orthopsychiatry</i>
Arch. Dis. Child.	<i>Archives of the Diseases of Childhood</i>
Brit. J. Ed. Psych.	<i>British Journal of Educational Psychology</i>
Brit. J. Soc.	<i>British Journal of Sociology</i>
Brit. J. Psych.-Stat.	<i>British Journal of Psychology—Statistical Section</i>
Bull. Int. Sci. Soc.	<i>Bulletin international des sciences sociales</i>
El. Sch. J.	<i>Elementary School Journal</i>
Eug. R.	<i>Eugenics Review</i>
Int. Soc. Sci. Bull.	<i>International Social Science Bulletin</i>
J. Abnorm. Soc. Psych.	<i>Journal of Abnormal and Social Psychology</i>
J. App. Psych.	<i>Journal of Applied Psychology</i>
J. Ed. Psych.	<i>Journal of Educational Psychology</i>
J. Soc. Iss.	<i>The Journal of Social Issues</i>
Psychol. Bull.	<i>Psychological Bulletin</i>
Psychol. R.	<i>Psychological Review</i>
R. belge Psych. Péd.	<i>Revue belge de psychologie et de pédagogie</i>
R. suisse Psych.	<i>Revue suisse de psychologie</i>
Teach. Coll. Contr. Educ.	<i>Teachers' College Contributions to Education</i>
Times Ed. Suppt.	<i>Times Educational Supplement</i>
Train. Sch. Bull.	<i>Training School Bulletin</i>
Wiener Arb. z. päd. Psych.	<i>Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie</i>
Zeitschr. f. ang. Psych.	<i>Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde</i>
Zeitschr. f. päd. Psych.	<i>Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde</i>

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL

PREFACIO	Pág. IX
INTRODUCCIÓN	XIII
NOTA DE AGRADECIMIENTO	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIX
CAP. I.—LA SALUD MENTAL Y LAS TENSIONES INTERNACIONALES	3
Introducción	3
La fidelidad al grupo	4
El liderato	5
La comprensión internacional como actitud dinámica	6
La educación en la familia, en la escuela y en la colectividad	7
La evolución actual de la escuela	7
Los fines de la educación	9
Lo innato y lo adquirido	10
De la seguridad a la afición por el riesgo	11
La frustración y sus compensaciones consideradas como instrumentos de la formación cultural	12
La higiene mental y las necesidades humanas	14
La educación, reflejo de la cultura	15
Bibliografía	16
CAP. II.—EL HOGAR FAMILIAR, LA ESCUELA Y LOS SERVICIOS GENERALES	17
I. La familia y la salud mental	17
Los tres aspectos del aprendizaje: afectividad, maduración e inteligencia	17
La vulnerabilidad del niño respecto a la experiencia	19
Importancia de la familia en el aprendizaje	21
La madre y el hijo	21
El padre	23
El sentimiento de seguridad de los padres	25
Las ansiedades de los padres	25
Ansiedades de origen exterior	26
El grupo familiar	29
Una colectividad europea y sus problemas	30
La familia y la colectividad	32
Tendencias contradictorias de la acción social	33
II. El hogar familiar y la escuela	34
La escuela y el hogar familiar son complementarios	34
La tarea principal que hay que llevar a cabo	35
Las asociaciones de padres y maestros	36

Uniones con otros servicios	39
Algunas técnicas	41
III. Los servicios generales	45
Coordinación	45
El medio económico y social	47
Bibliografía	49
CAP. III.—EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR	52
Las necesidades sociales	52
La educación pre-escolar en Europa	52
La socialización	56
La seguridad y la independencia	60
La ampliación de las relaciones	61
El crecimiento intelectual	62
La misión del adulto	65
La actitud de trabajo	67
El juego como medio de desarrollo	69
Los cuentos de hadas	71
La muerte, el nacimiento y la vida sexual	73
La educación religiosa de la primera edad	76
La disciplina	77
El crecimiento y la adaptación	79
El ingreso en la escuela	79
Relaciones entre padres y maestras	81
Bibliografía	83
CAP. IV.—LA ESCUELA PRIMARIA: SUS FINES Y SUS MÉTODOS EN FUNCIÓN DE LA SALUD MENTAL DEL NIÑO	86
La escuela como instrumento de desarrollo del niño	86
El programa	88
Mecanismos de base	89
Las formas del pensamiento	90
El maestro como guía	92
Las actitudes de trabajo y la salud mental	93
Las diferencias individuales	94
La lección dedicada al conjunto de la clase	95
La agrupación de los alumnos	96
El trabajo individual	97
Las fracasos	99
El peligro para el niño de las actitudes contradictorias	99
La costumbre y el sentimiento en la educación moral	101
La escala de valores	105
Conflictos de valores	106
Educación religiosa	107
El problema de la heterogeneidad de la cultura	109
Bibliografía	110
CAP. V.—ALGUNOS PROBLEMAS ESPECIALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA	113
Interdependencia de la vida intelectual y de la vida afectiva	113
Los problemas afectivos de la entrada en la escuela	113
El desarrollo de la inteligencia	115

Las diferencias entre individuos	116
Madurez escolar	117
La clase de recepción	118
Cómo preparar al niño para entrar en el colegio	120
Retraso y atraso escolar	121
Los casos límite (niños «obtusos»)	122
¿Es el retraso un «artefacto»?	124
Estudios británicos sobre el retraso escolar	125
Las capacidades mal explotadas	127
Los grandes factores sociales	130
Los casos particulares	131
Los remedios	132
Los periodos críticos	132
Grado de madurez que conviene al aprendizaje de la lectura	133
La enseñanza de la aritmética	135
Exámenes pronósticos y exámenes concursos	139
Un esfuerzo constructivo para la salud mental en la escuela pri- maria	146
Bibliografía	149
 CAP. VI.—EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE	 153
Primera infancia y adolescencia	153
Transformaciones físicas y fisiológicas	154
Fines del desarrollo del adolescente	156
Evolución de los intereses	157
Papel del proceso de exploración	159
Toma de conciencia de sí mismo	159
Autodisciplina	161
El restablecimiento del dominio de sí mismo	162
El altruismo	163
Misión de los adultos	164
En busca de una filosofía de la vida	167
Papel de la religión	170
Bibliografía	174
 CAP. VII.—LA ESCUELA Y EL ADOLESCENTE	 176
Desarrollo intelectual	176
Inteligencia y personalidad	177
Aptitudes especiales	178
La diferenciación de la enseñanza	179
Función de la enseñanza secundaria	182
La educación y el contexto cultural	185
La enseñanza secundaria y la salud mental	186
Programas	188
Enseñanza de cultura general y enseñanza técnica	192
El principio de la adolescencia como periodo de diferenciación	193
Especialización profesional	193
Segunda enseñanza de tipo tradicional	196
Conflictos	201
Cómo mejorar la distribución de los niños entre los distintos tipos de enseñanza	204
Orientaciones	206
Bibliografía	209

CAP. VIII.—ALGUNOS PROBLEMAS PARTICULARES DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA	212
El primer año de segunda enseñanza	212
La multiplicidad de los maestros y la especialización de las materias	214
El profesor principal	216
Fatiga, agotamiento escolar, trabajo en casa, descansos	222
Exámenes	227
La competición	232
La disciplina	235
Castigos corporales	237
La educación sexual	241
Caprichos y «pasiones»	244
La coeducación	247
La educación de las muchachas	249
Bibliografía	251
CAP. IX.—PROBLEMAS DE LOS GRUPOS ESPECIALES	253
Educación de los niños atípicos	253
I. La insuficiencia mental	255
Idiotas e imbeciles	255
Niños aquejados de insuficiencia mediana o ligera	256
Casos límites	258
Heterogeneidad del grupo de niños mentalmente insuficientes	259
Organización de las enseñanzas especiales	263
Educación de los «casos límites» o de los niños ligeramente insuficientes	265
II. Los niños delicados y deficientes físicos	269
Los «handicaps» físicos y el desarrollo psicológico general	269
Una actitud constructiva	271
Orientación y educación	272
Niños atacados de parálisis cerebral	273
Niños que padecen «handicaps» sensoriales	276
Niños que presentan trastornos de lenguaje	281
Niños que padecen «handicaps» múltiples	282
III. Niños inadaptados	285
Naturaleza de la inadaptación	285
Criterios de inadaptación	288
Frecuencia de los casos de inadaptación	290
Medidas preventivas y curativas	293
Importancia fundamental del medio ambiente	295
Niños sin hogar	297
Delincuencia juvenil	300
IV. Conclusión	302
Bibliografía.....	305
CAP. X.—LA SALUD MENTAL Y LA ENSEÑANZA	308
I. Formación de los maestros	308
Importancia de la misión que incumbe al maestro	308
Sociología de la profesión docente	309

Personalidad del maestro	311
Efectos de la personalidad profesional del maestro sobre sus alumnos	313
Efectos del comportamiento de los niños sobre el maestro ...	316
Motivos que determinan la elección de la carrera de la enseñanza.	319
Selección	320
La formación profesional, auxiliar del desarrollo personal ...	322
El curso de psicología	325
El maestro de maestros	328
Distintos aspectos de la formación de los maestros	329
El maestro, como especialista de ciencias sociales	332
Formación complementaria de los maestros	335
II. Los maestros especializados	338
III. Servicios psicológicos	343
Fines generales	345
Difusión de los resultados de la investigación	347
La orientación escolar en determinados momentos	348
Diagnóstico y servicios curativos	349
Estructura y organización	351
Selección y formación profesional del psicólogo	353
Trabajo de equipo	354
Bibliografía	355
CAP. XI.—ALGUNOS PROBLEMAS POR RESOLVER	357
Recordatorios de ciertos principios	357
Problemas a estudiar	358
Educación para la salud mental	359
Utilización de los descansos	364
El medio	365
El sentimiento de la responsabilidad personal	369
Bibliografía general	373
APÉNDICE:	
IA.—DESCRIPCIÓN Y APRECIACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y DE LOS PROGRESOS DE LOS NIÑOS	377
El diagnóstico de la personalidad en la escuela y su falibilidad.	377
El mejoramiento de las apreciaciones	379
Fichas y expedientes individuales	381
Tests de inteligencia y de conocimientos escolares	384
Dificultades de la administración de los tests y precauciones a tomar	385
Contraste de los tests	386
Contenido de los tests	387
Aplicación de los tests	388
Bibliografía	391
IB.—NOTA SOBRE LA ESPONTANEIDAD Y LA CONSTANCIA DE LA INTELIGENCIA	391
IC.—LAS FACULTADES MENTALES Y LA TRANSFERENCIA DEL EJERCICIO	393
ID.—FACTORES MENTALES	395
II.—LA PÉRDIDA DE EFECTIVOS Y LOS FRACASOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	396
III A.—INADAPTACIÓN	398
III B.—FALTA DE CUIDADOS MATERNOS	400

IV A.—CONFERENCIA REGIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL DE LOS NIÑOS EN EUROPA (París, 27 de noviembre-17 de diciembre 1952)	400
Programas de la Unesco	400
Composición de la Conferencia	401
Método de trabajo de la Conferencia	402
Documentos de trabajo	403
Objeto de la presente obra	403
Actividades complementarias	404
IV B.—LISTA DE PARTICIPANTES EN LA CONFERENCIA	405
Representantes de los Estados miembros	405
Representantes de las regiones no europeas	406
Expertos invitados por las instituciones especializadas	406
Consultantes a título temporal	407
Naciones Unidas-Administración de la asistencia técnica	407
Organización Mundial de la Salud	407
Consultante a título temporal	407
Organizaciones no gubernamentales	408
Informadores	408
Secretariado de la Unesco	408
IV C.—DOCUMENTOS DE TRABAJO PRESENTADOS A LA CONFERENCIA	408
Expertos	408
Comisiones nacionales	409
Organización de las Naciones Unidas e Instituciones especializadas	409
Organizaciones no gubernamentales y otras	410
IV D.—PUBLICACIONES A LAS QUE HA DADO LUGAR LA CONFERENCIA	411
Obras ya publicadas	412
INDICE ALFABÉTICO DE AUTORES	415
INDICE ALFABÉTICO DE MATERIAS	419

**EDUCACION
Y SALUD MENTAL**

CAPITULO I

La salud mental y las tensiones internacionales

Introducción.—Las tensiones internacionales, al igual que las tensiones entre individuos, no tienen solo causas racionales. Se caracterizan—e incluso a veces pueden ser provocadas—por sentimientos de inseguridad profundos e inconscientes y por inadaptaciones u hostilidades profundas en la vida de los hombres y de las mujeres que forman las naciones y sus dirigentes.

La familia, la escuela, la colectividad y la nación son agrupaciones de individuos que en su conducta y sus actitudes sufren la acción de factores de los que no tienen conciencia y están sometidos a la acción mal conocida aún de influencias interindividuales. Cuando los hombres y mujeres que componen el grupo están particularmente ansiosos e inquietos, no le es difícil a uno de ellos—el jefe—hacer converger estos sentimientos de ansiedad y de inseguridad sobre algún agente exterior y, por último, llevar al grupo a tomar una actitud abiertamente agresiva. Por el contrario, si los miembros del grupo no sienten ninguna ansiedad profunda, salvo la que pueda inspirar normalmente un peligro real, se exponen menos a prestar atención a temores imaginarios. A lo largo de su desarrollo, la mayor parte de los seres humanos se deja ganar por ciertas ansiedades que no tienen ninguna causa objetiva—que, de hecho, son de origen *neurótico*—; son muchos, desgraciadamente, los que en las sociedades modernas se resienten de esta ansiedad y de esta inseguridad en tal grado que puede considerárseles como inadaptados. Sus sentimientos inconscientes de culpabilidad y de agresividad, de ansiedad y de inseguridad, son tan intensos, que incluso en la vida cotidiana normal se encuentran metidos en situaciones a las que intentan escapar, bien por la capitulación, bien por la agresividad. Las riñas entre individuos, las dificultades en la oficina o en la fábrica, las rupturas matrimoniales, los conflictos industriales o políticos y todas las situaciones de este tipo, así como sus causas inmediatas, tienen sus raíces en la historia de los que se encuentran mez-

clados en ellas. No pretendemos con esto subestimar la importancia de las causas económicas y sociales; pero las cuestiones de alojamiento, de alimento, de lucha por la vida, económica o personal, solo intervienen aquí en la medida en que afectan a la psicología, al desarrollo y a las reacciones del ser humano. La desaparición de las causas objetivas de ansiedad no hará desaparecer esta si es de origen neurótico. El ansioso patológico *busca* motivos a su angustia, y siempre le es posible encontrarlos.

Uno, al menos, de los signos de la salud mental es la liberación del miedo y de los estados de ansiedad que no tienen causa justificada. A esto viene a asociarse el sentimiento de seguridad que inspira el conocimiento de lo que se debe hacer. El niño que cruza una calle muy concurrida debe sentir ciertos temores que estimularán su atención; pero si le han enseñado qué precauciones debe tomar, sus temores se desvanecerán rápidamente y cruzará la calle sin peligro. Sin embargo, en la sociedad moderna no pueden resolverse mediante el solo esfuerzo individual muchas situaciones que provocan el miedo, la ansiedad y el sentimiento de inseguridad. Pocos hombres pueden protegerse por sus propios medios contra el hambre y el paro; de hecho son pocos los que pueden comprender e interpretar el complejo juego de todos los factores reunidos en el vasto grupo en que viven. Así, pues, todos sienten la necesidad de ser conducidos por una autoridad, política o religiosa—ya se trate de un individuo o de un grupo elegido—que les dictará las precauciones y los métodos con que poder hacer frente, unidos, a situaciones peligrosas o alcanzar los objetivos deseados.

La fidelidad al grupo.—Una de las finalidades del grupo es la de contener y neutralizar la hostilidad recíproca de sus miembros. La fidelidad a un símbolo común—*totem* o bandera nacional—suscita, de hecho, un sentimiento ante el cual se borran las hostilidades entre individuos, especialmente cuando el grupo está bajo el impacto de una amenaza exterior. El peligro de una lealtad tan absoluta se hace patente al servirse de ella para provocar la agresividad contra otros grupos. Cuando los miembros de un grupo están libres de toda inquietud neurótica, su fidelidad hacia aquel reviste un carácter relativamente objetivo, y, al faltar una amenaza real, su jefe hará nacer difícilmente en ellos sentimientos de hostilidad hacia otro grupo; por el contrario, si entre ellos hay cierto número de hombres y mujeres fácilmente accesibles al temor, no es difícil convencerlos de que la causa

de su ansiedad es imputable a otro grupo, y su lealtad no hará sino reforzar su agresividad.

El liderato.—En las complejas sociedades modernas son muchos los grupos, y, por tanto, las lealtades parciales respecto a cada uno de ellos están normalmente dominadas por la lealtad hacia la nación; asimismo, son muchos los jefes y su importancia relativa es variable. El papel de jefe recae en aquellos que, a los ojos del grupo, parecen poseer en alto grado y forma netamente caracterizada ciertas cualidades que corresponden en sí mismas a los valores, las aspiraciones y los temores de este grupo, conscientes en su afirmación pero inconscientes en su génesis. Se ha dicho que un país tiene el gobierno que merece; podemos decir, por lo mismo, que un grupo tiende a elegir jefes que representan en la más alta medida sus propias características. Sin embargo, ocurre con bastante frecuencia que un grupo lleve al poder jefes más liberales y mejor dotados, que, por tanto, no solo puedan darle la sensación de seguridad que le falta, sino también *educarle* de muchas formas, al objeto de hacerle abandonar actitudes hostiles para emprender una acción útil y positiva¹.

No obstante, la experiencia demuestra en forma decisiva que

¹ Se ha observado (K. MANNHEIM: *Diagnosis of our Time*, Londres, K. Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd., 1943) que en los momentos actuales la autoridad y la dirección políticas pueden hallarse concentradas más fácilmente en manos de algunos y continuarse en contra de los deseos de los demás, debido a la interdependencia mucho más estricta de los distintos elementos de la sociedad moderna y de la centralización, que favorecen los actuales métodos en los terrenos científico, industrial y social. Resulta de ello que, mediante una hábil utilización de las técnicas sociales y psicológicas, un dirigente—o un grupo dirigente—puede dar la impresión de que encarna los temores, las aspiraciones y los valores nacionales. Una vez aceptado, este individuo—o este grupo—puede gobernar sin que le frene la opinión pública; puede, de hecho, imponer doctrinas, creencias y comportamientos que no respondan a la naturaleza real de los ciudadanos. Uno de los principales problemas modernos es el que consiste en pasar de una sociedad de tendencia liberal, compuesta por pequeños grupos relativamente poco organizados, cuya acción recíproca asegura la salvaguardia de la libertad, a una sociedad centralizada, o por lo menos planificada (resultado inevitable, al parecer, del progreso técnico), y ello sin que esta sociedad caiga bajo el yugo de una diadadura. Mannheim sostiene que el resultado suele depender de los valores aceptados conscientemente por la sociedad, que son, en parte, fruto de los esfuerzos individuales, y, en parte, de las exigencias sociales—cabe, sin embargo, comprobar que la aceptación de un sistema de valores por el individuo y finalmente, por la sociedad en que vive, y la acción individual o colectiva que resulta de ello están íntimamente ligadas a los procesos de desarrollo y de aceptación psicológicos.

una clara dirección no puede asegurar por sí misma durante mucho tiempo la existencia de una colectividad. En un período de tensión es probable que una sociedad insana repudie a los jefes que aconsejan moderación y reserva, ya que los temores nacidos de sentimientos inconscientes le impedirán razonar objetivamente. Para que una sociedad pueda sobrevivir sin demostrar hostilidad hacia otros grupos es preciso que sea, en su conjunto, profundamente sana, compuesta de hombres y mujeres bien equilibrados, libres de temores, de angustias y de tensiones enfermizas, conscientes de sus propios prejuicios y que manifiesten en forma positiva su amistad hacia el prójimo. Según todas las probabilidades, una sociedad que presente tales síntomas de salud rechazará como excéntricos e inestables a los individuos que pretenden dirigirla, por muy bien dotados que estén, si padecen ellos mismos inadaptaciones. El mayor peligro que puede amenazar la paz, como hemos visto, es que un pueblo poco equilibrado en su mayor parte busque y encuentre jefes mal adaptados que, poniendo en juego sus temores y sus profundas angustias, despierten y alimenten en él sentimientos de hostilidad hacia otros grupos. Todo lo que favorece un desarrollo afectivo satisfactorio de la personalidad humana, todo lo que libera el espíritu humano de los prejuicios del miedo, contribuye, pues, directamente al mantenimiento de la paz.

La comprensión internacional como actitud dinámica.—Tal es la base necesaria de toda construcción satisfactoria. Pero la paz y la comprensión internacionales exigen algo más que una buena voluntad vaga y puramente pasiva. El respeto de los derechos del hombre y de la dignidad humana, el sentimiento de la solidaridad mundial, la colaboración internacional, no son más que palabras vacías de sentido, e incluso peligrosas, si solo expresan la aceptación intelectual de conceptos y no la profunda adhesión de una creencia. Para hacerse activas y evitar la guerra deben corresponder a actitudes fundamentales, hundir sus raíces en lo más íntimo de la personalidad y penetrarla totalmente. No se pueden, por tanto, inculcar más tarde por medio de la enseñanza de los hechos; deben impregnar toda la atmósfera en la que el niño crece y se desarrolla. Muchas de esas actitudes—especialmente el respeto hacia la persona humana y el reconocimiento del valor del ser humano—se adquieren dentro de la familia y en la escuela, a condición de que el niño se sienta allí bien tratado. Pero para ejercer una influencia más allá del restringido círculo en el

que vive el individuo, hace falta que esas actitudes se completen con conocimientos y se enriquezcan con la experiencia de grupos humanos cada vez más complejos. En el mundo moderno no basta cultivar el jardín para asegurarse la salud mental. Muchas de las grandes inquietudes de la hora actual tienen un carácter internacional, y nadie puede vivir indiferente hacia lo que ocurre más allá de las fronteras de su país. La familia y el colegio tienen la inmediata misión de informar al niño, de ayudarle a sacar conscientemente conclusiones generales de su experiencia y, sobre todo, de inducirle a ampliar su horizonte social: de la familia al colegio, del colegio a la nación y de la nación a la comunidad mundial.

La educación en la familia, en la escuela y en la colectividad.—Concebida como el conjunto del proceso de formación, la educación en la familia, en la escuela y en la colectividad tiene, pues, una misión capital. El desarrollo satisfactorio de cada ser humano depende, en efecto, de la satisfacción de sus necesidades afectivas profundas en el marco de las exigencias normativas de la sociedad en que crece. Cada cultura resuelve el problema a su manera, y es esta la solución, consagrada por la tradición, que expresan los sistemas de educación familiar y escolar y las costumbres propias de esta cultura. Toda solución de este tipo elegida por una sociedad significa, para el individuo, sacrificios, frustraciones e incluso quizá desviaciones en relación con el desarrollo espontáneo de su personalidad. Ciertos sistemas de educación han sido concebidos deliberadamente para reformar el espíritu de los niños y de los adolescentes hasta el punto de suscitar en ellos sentimientos permanentes de hostilidad hacia otros pueblos; otros sistemas les inculcan, sin intentarlo expresamente, ideas de superioridad de raza, religión, cultura, etc.; muy pocos son, hasta ahora, los que tienden deliberadamente a hacer desaparecer en los niños toda hostilidad hacia el extranjero o hacia aquellos cuyas tradiciones y costumbres son diferentes a las suyas. Por último, ciertos sistemas exigen a los niños algo que estos no pueden satisfacer sin sufrir graves tensiones y sin adquirir hacia sí mismos y hacia el prójimo actitudes negativas y hostiles, origen de las tensiones entre individuos, así como de las sociales.

La evolución actual de la escuela.—La mayor parte de las reformas de la enseñanza llevadas a cabo desde la guerra se explica por la conciencia de las profundas modificaciones que han

transformado la misión de la escuela en el transcurso de los cincuenta últimos años, y de la insuficiencia de las viejas fórmulas y actitudes frente a las necesidades actuales. La escuela moderna no es un simple medio de formar el espíritu; no es únicamente una máquina para instruir; cada vez adquiere mayor conciencia de que esta institución refleja, perpetuándolo y dándole forma, el conjunto del grupo social en el que funciona. Los reformadores del siglo XIX y de los comienzos del XX esperaban poder modelar de nuevo el mundo, según sus profundas aspiraciones, solo por medio de la escuela. Su optimismo no estaba del todo justificado, y ahora somos más prudentes. Sabemos que la educación del niño se lleva a cabo, en gran parte, durante sus primeros años, mucho antes que franquee el umbral de la escuela; todo lo que aprende, tanto en la escuela como fuera de ella, tiene como efecto, bueno o malo, formar sus actitudes y su personalidad. Por esta razón, y porque cada niño lleva en sí, por decirlo de este modo, una individualidad invencible, sabemos también que la misión legítima de la escuela, en cuanto a instrumento social, es más modesta.

La escuela no deja de constituir el medio reconocido de que dispone la sociedad para modelar el espíritu de la juventud, para transmitirle la herencia cultural y para inculcarle los valores, ideas y formas de comportamiento de las que dependen la continuidad y la evolución de la humanidad. Podía cumplir más fácilmente esta misión cuando la enseñanza era privativa de un grupo limitado de niños elegidos según ciertos criterios particulares: la clase social, el nivel intelectual, las ideas religiosas o políticas. La escuela, la familia y la colectividad—cada cual con una función claramente determinada—presentaban entonces al niño un sistema de valores unido y coherente. Pero en las culturas complejas y evolucionadas de Europa, el principio de la educación para todos ha impuesto a los centros de enseñanza una tarea infinitamente más compleja, que los maestros, los padres, los administradores e incluso los filósofos no siempre advierten claramente.

Ante todo, ninguna célula familiar, ninguna colectividad restringida, puede hoy asegurar por sí sola el desarrollo personal del niño; la educación dada en la escuela ya no puede ser, pues, una simple instrucción. No basta, para completar la acción inmediata de la familia, enseñar las técnicas fundamentales de la lectura y del cálculo o formar al niño solamente en el terreno intelectual. Pese a un esfuerzo teórico y filosófico para reducir la escuela a las solas tareas de las disciplinas de la formación, puramente in-

telectuales, no se pueden negar los aspectos afectivos fundamentales de toda enseñanza, de todo aprendizaje. De modo ineludible, ya que no siempre conscientemente, el niño saca sus propias conclusiones de las elecciones y las omisiones del maestro, del sistema de valores que reflejan los programas, de los métodos pedagógicos, de las recompensas y de las sanciones que se emplean para estimularle en el trabajo. Reacciona a los valores que caracterizan la vida escolar y crea con ellos, en cierto modo, el alimento para la formación de su personalidad.

Los fines de la educación.—Sin embargo, no existe acuerdo alguno sobre el contenido o los fines de la educación. Muchas escuelas no tienen conciencia de esta incertidumbre; reflejan por aproximación el sistema de valores comúnmente admitido; ponen de relieve, *grosso modo*, lo que ya ha sido sancionado por la experiencia y la tradición y, por lo demás, evitan preguntarse cómo podrían contribuir al desarrollo de los alumnos que les son confiados. Se abstienen así de inculcarles doctrinas, lo que es una ventaja; pero los niños y los adolescentes, faltos de la orientación precisa, están expuestos a conocer verdaderas angustias si la sociedad en que viven les pone ante problemas sin solución, ante situaciones para las cuales no existe ningún comportamiento establecido, y les hace afrontar crisis morales que dejarían perplejos, inquietos e indecisos a los mismos adultos. Si el niño tiene la suerte de pertenecer a un medio familiar equilibrado, que inspire confianza, todo irá bien, y la escuela podrá prescindir de filosofía y de sistema moral, explícitos o no. Muchos educadores estarían dispuestos a afirmar que el espíritu y la atmósfera de la escuela, las relaciones que se establecen entre los miembros del personal docente, y entre estos últimos y los alumnos, tienen un papel mucho más importante que cualquier filosofía o cualquier doctrina declarada. La verdad es que se puede insistir en que debería presentarse al niño, en el marco de su educación, creencias y dudas de naturaleza diversa y en diversos grados, a fin de permitirle, por la libre confrontación de ideas diferentes, reflexionar y elegir sin peligro de adoctrinamiento. Es esta una situación que difiere sensiblemente de una situación de indecisión; si, por el contrario, la escuela se limita a reflejar las indecisiones del medio familiar y del mundo circundante, el niño respirará esta atmósfera inquieta que es el origen de la mayor parte de los trastornos afectivos y que constituye la amenaza más grave para la salud mental.

Lo innato y lo adquirido.—El desarrollo humano es un proceso complejo que comporta combinaciones cambiantes sin cesar de caracteres genéticos, de elementos nacidos de la vida interior, de reacciones adquiridas y de estímulos del mundo exterior. Cada niño viene al mundo con ciertas aptitudes innatas, algunas de las cuales son fáciles de manejar, mientras que otras tienen una acción claramente determinante, al menos en los límites de su desarrollo. Por naturaleza ríe, juega, imita y responde a estímulos más o menos generales, tales como la necesidad de alimentarse, dormir y vaciar su intestino y el deseo de afirmarse y de someterse. A medida que se desarrolla, estas tendencias generales innatas se transforman en disposiciones para reaccionar de ciertas formas y puede adquirir otras igualmente fuertes—si no más—que las pulsiones biológicas fundamentales¹. Muchas de tales disposiciones, ya procedan de tendencias innatas o adquiridas, son en realidad muy maleables y poco caracterizadas en los primeros años; pueden modificarse sensiblemente bajo la influencia del medio y sufrir desviaciones, pero es poco frecuente que se supriman por completo. Constituyen las fuentes de energía, la fuerza viva de la personalidad.

Incluso en las condiciones más primitivas, un niño nace en el seno de una sociedad; tiene, pues, siempre en su desarrollo, al tiempo que una maduración puramente individual, un elemento de socialización. A medida que crece, aumentan las exigencias que le impone la sociedad, y el proceso de su desarrollo es un proceso de conciliación entre las pulsiones biológicas originales y las necesidades de su vida individual y social; las sociedades humanas pueden considerarse como un medio de satisfacer las inclinaciones instintivas en un terreno en que el egocentrismo del individuo se concilia con las necesidades de su grupo.

La interacción entre el niño y su medio humano y físico lleva aparejada constantemente cierta frustración, que en los primeros meses puede tener relativamente poca importancia; el niño está alimentado, protegido y en libertad para dormir; por regla general, puede ejercitar sus miembros casi sin obligaciones; es objeto de los más tiernos cuidados de su madre. Se desarrolla al ritmo que imponen los factores de maduración. Sin embargo, incluso durante estos primeros meses, algunos de los elementos que intervienen son, en parte, de orden cultural y comunes a todos los

¹ G. W. ALLPORT: *Personality. A Psychological Interpretation*, Cap. VII, Londres, Constable & Co. 1937.

niños o a la mayor parte de los de la misma tribu o del mismo grupo, y en parte, impuestos por la personalidad y la actitud de los padres; constituyen para el niño el comienzo de una experiencia que le es propia.

De la seguridad a la afición por el riesgo.—En esta situación biosocial, cabe distinguir dos aspectos principales que influyen sobre la vida afectiva del niño y sobre su desarrollo. Cada vez que su actividad llega a un resultado satisfactorio, cada vez que sus impulsos hacia el mundo exterior se fortalecen por un éxito, tiende a repetir su acto y a atribuirle un valor positivo. Cada vez que su medio le frustra la satisfacción de sus necesidades esenciales, reacciona bien sea por la agresividad o por el repliegue o por ambas cosas a la vez, y tiende a considerar la circunstancia en la que ha sido frustrado como *mala*. Los contactos satisfactorios con su medio fortalecen su sentimiento de seguridad; los contactos desgraciados y descorazonadores tienden a aparecerse como amenazas a su seguridad.

Muy probablemente, una de las características innatas de todo ser humano es que, salvo en los casos en que la frustración es muy grave o muy dolorosa, o cuando persiste durante mucho tiempo, tiende a encontrar una salida aceptable para sus impulsos primordiales. De hecho, McDougal¹ definió «la persistencia con variaciones de esfuerzo» como la señal de una tendencia innata de carácter instintivo. El niño muy pequeño no puede hacer casi nada por sí mismo; sin embargo, está lejos de ser pasivo. Por imperfectamente que sea, actúa, y a medida que aumenta su desarrollo físico va manifestando una independencia creciente. Bühler², en sus observaciones acerca de la sonrisa de los niños, advierte que a partir de los nueve meses, aproximadamente, los niños demuestran independencia y elección en la forma en que responden a la sonrisa de un rostro. Valentine³ estima que son capaces de ello antes incluso del noveno mes. La independencia del niño aumenta sensiblemente cuando consigue gatear y luego caminar, pero algunos observadores han notado que incluso antes

¹ *An Introduction to Social Psychology*, Londres, Methuen, 1908; *The Energies of Men*, Londres, Methuen, 1932.

² *Kindheit und Jugend*, 3.ª ed., Leipzig, Hirzel, 1931.

³ *The Psychology of Early Childhood*, Londres, Methuen & Co. 1943.

existe ya en sus relaciones con respecto a su medio una alternativa entre la introversión y la extraversión¹.

Este impulso hacia la independencia lleva necesariamente al niño pequeño a tropezar con imposibilidades materiales y con las prohibiciones cada vez más numerosas que le impone su familia. Los niños varían, probablemente de forma congénita, en su estabilidad afectiva y en su capacidad para soportar estas frustraciones y aun otras. Algunos parecen destinados, incluso en circunstancias favorables, a convertirse en inadaptados; otros, a sobrevivir aun cuando el medio les sea claramente desfavorable. En general, sea cual fuere el grado de tolerancia del individuo hacia las frustraciones, no se le puede asegurar un desarrollo sano sino en el caso de que su ambiente ofrezca a sus profundas tendencias medios satisfactorios para expresarse y si el afecto de su madre y de su familia le ofrece un apoyo. Para el niño, como para el adulto, las situaciones que emocionalmente le afectan más —y, por consiguiente, las que más le forman—son aquellas que le permiten emplear con éxito su energía o las que amenazan su seguridad material o moral. En último caso, toda la educación del niño—y, en realidad, toda la higiene mental—depende de la solución que se procura buscar y dar a los problemas gemelos, uno de los cuales concierne al mantenimiento de la seguridad personal, y el otro, a las iniciativas que hay que tomar para responder a las exigencias continuas del medio. Decir que se está dispuesto a correr riesgos únicamente cuando existen seguridades suficientes de salir indemne de la aventura no es una paradoja sino en apariencia, al menos cuando se trata de la psicología de los niños en vías de crecimiento. La ausencia de temores y de inquietudes no directamente ligados a una situación objetiva constituye, en sí, un signo de salud mental, y la educación del niño debe tender a la realización de un estado de equilibrio dinámico en un medio social dado².

La frustración y sus compensaciones consideradas como instrumentos de la formación cultural.—Sin embargo, se debe evitar la conclusión, a la que algunos han llegado, de que los niños no han de padecer frustraciones en ninguna circunstancia. La vida

¹ A. L. GESELL y F. L. ILL: *Infant and Child in the Culture of Today*. Nueva York y Londres, Harper, 1943.

² Para todo esto, véase A. H. EL KOUSSY: *Usus al-sihhah al-nafsiyah (Las bases de la higiene mental)*, 4.^a ed., El Cairo, Librairie de la Renaissance, 1952.

en sociedad acarrea frustraciones, y una de las características del desarrollo armonioso de un niño es su creciente aptitud para soportar sin introversión ni agresividad un obstáculo inmediato a un deseo, si puede encontrar una escapatoria aceptable, un derivado. Resulta de ello que la educación del niño puede hacerle contraer de forma progresiva hábitos satisfactorios y darle el medio de expresar convenientemente los impulsos de su personalidad. Una sociedad demuestra asimismo que es sana cuando ofrece a sus miembros suficientes medios apropiados para expresar sus tendencias innatas y a la vez dispone de métodos de educación familiar y escolar que, habida cuenta de la diversidad de dones individuales, permitan a todos los niños y adultos una fácil adaptación al medio humano y físico.

En realidad, por la forma en la que impone frustraciones, por las posibilidades de expresión que ofrece y por la elección de las actitudes que aprueba, una cultura marca con su huella al individuo, dando a su personalidad un carácter *nacional* distintivo. Desde el punto de vista cultural, es esto lo que el especialista de la psicología social llama *educación*. Es un proceso que comienza con el nacimiento del individuo y que dura toda su vida. Se puede dividir artificialmente la educación según proceda de la familia, de la escuela o del medio; para el ser humano se trata de un proceso que prosigue, tal vez, en condiciones materiales diferentes y basado en relaciones establecidas con grupos diversos, pero que no deja de ser continuo y cuya coherencia está asegurada por la continuidad del yo.

Desde este punto de vista cultural o social podrían darse probablemente tantas definiciones de la salud mental como modos diferentes de existencia hay. Si tratásemos de ir más allá de una definición práctica de esta clase, cambiaríamos la psicología por la ética, la filosofía o la verdad revelada. Una definición general satisfactoria de la salud mental supondría asimismo una exposición de los valores reconocidos por la sociedad.

No obstante, hay algo todavía que tal definición habría de tener en cuenta. Aunque los seres humanos sean marcadamente diferentes por sus características innatas, y muy modificables, al menos en el dominio afectivo, manifiestan ciertas pulsiones y ciertas necesidades que, en sí, no son buenas ni malas, pero que no se deben ignorar por completo sin hacer imposible toda adaptación satisfactoria a la vida. Gracias al proceso de la educación, la sociedad asigna medios de expresión aceptables a estas nece-

sidades y aptitudes innatas del individuo, haciendo de manera que enriquezcan su vida personal y sirvan a la sociedad en la que vive.

La higiene mental y las necesidades humanas.—Desde el punto de vista funcional es, pues, posible basar ciertos principios de higiene mental en nuestro creciente conocimiento de las necesidades psicológicas humanas y en una valoración de los medios propios para satisfacerlas. Toda cultura, todo hábito cultural—p. ej., el destete de los lactantes—puede ser valorado según las posibilidades de expresión que asegura a las tendencias instintivas o a las pulsiones fundamentales que entran en juego, y de acuerdo con las relaciones que establece entre las exigencias impuestas al individuo y los medios ofrecidos para restablecer su equilibrio psicológico.

No obstante, el desarrollo no es simplemente una cuestión de elecciones impuestas. Desde el momento de su nacimiento, el niño es un ser activo. Expresa tantas exigencias como se le imponen. Al principio de su existencia, la mayor parte de los gestos parecen hechos al azar; solo algunos de ellos le ponen en relación directa con el medio físico en que se encuentra. A medida que crece, sus actos se hacen cada vez más deliberados, más precisos y coordinados. Toda tentativa feliz o desgraciada le enseña algo que incorpora a la noción cada vez más desarrollada que tiene de sí mismo en cuanto a ser distinto, a su sentimiento de valores y a la serie de esquemas que tiende a repetir. Casi desde el principio de su vida tiene, pues, un pasado que influye sobre el presente inmediato, y en toda situación dada tiende a conceder preponderancia a un medio determinado de hacerle frente, elegido entre cierto número de reacciones posibles.

El criterio que permite distinguir entre una reacción sana, desde el punto de vista de la estabilidad futura del individuo, y una reacción de naturaleza capaz de comprometer su salud mental es el siguiente: se trata de saber si, en general, esta reacción conduce al niño a relaciones aceptables y satisfactorias con su medio, o bien si tiende a apartarlo de él. Un criterio de este tipo exige ciertas reservas, especialmente en lo que concierne al estado de desarrollo del niño y a las circunstancias precisas del momento. Es necesario, sin embargo, que la mayor parte de las situaciones en las que el niño se encuentre le permitan adoptar un comportamiento útil para el porvenir y alcanzar, por medio de un esfuerzo a su medida, resultados socialmente aceptables. Para el niño

pequeño, en particular, esto exige hasta cierto punto modificaciones en el ámbito de adultos en que vive, así como en la actitud de aquellos que tienen a su cargo educarlo y en lo que esperan de él.

A medida que el niño crece, manifiesta actitudes y formas de comportamiento que se hacen cada vez más difíciles de cambiar. Estas formas de comportamiento son resultado, en parte, de su experiencia particular, y en parte, de las normas que impone la cultura en la que vive. Sin embargo, cada vez que reacciona a una nueva exigencia, se incorpora un nuevo elemento. En el modo en que se operan estas integraciones, en la forma y dirección que toman, desempeñan su papel más importante dos aspectos del desarrollo: la maduración y la educación, considerada en su sentido más completo.

La educación, reflejo de la cultura.—La educación constituye un medio de armonizar la maduración con las series variantes de elección de orden cultural que toda sociedad efectúa progresivamente bajo la influencia de factores ecológicos y móviles inconscientes, así como por la presión de su historia y sus tradiciones. Una sociedad decide aprobar ciertos tipos de comportamiento—p. ej., la adquisición de riquezas por el trabajo—y condenar otros—p. ej., la adquisición de riqueza y de poder por el bandolerismo—. Algunas de estas decisiones parecen lógicas y racionales; otras, arbitrarias o irracionales: van desde la aceptación de valores morales y filosóficos hasta los más pequeños detalles de los usos establecidos y de las conveniencias; afectan todos los aspectos del desarrollo y de la vida del individuo; su conjunto constituye lo que se llama generalmente una *forma de vida*, y sus efectos sobre la personalidad establecen el *carácter nacional*.

Así es como en una sociedad cualquiera todo niño debe aprender, en el transcurso de su desarrollo, a obrar más o menos de acuerdo con una serie de normas culturales; en sus primeros años, sus ideas sobre el *bien* y el *mal* se funden en lo que a él le parece ser aceptable o inaceptable para los adultos que le rodean. Dado que su sentimiento de la seguridad personal depende muy estrictamente de la existencia de relaciones fáciles, cordiales y claramente definidas con lo que le rodea, se comprenderá que tiene el más poderoso de los motivos para inclinarse hacia el conformismo. Su desarrollo se orienta así en una determinada direc-

ción y no en otra que, al menos desde el punto de vista psicológico, podría ser también satisfactoria.

En este contexto del desarrollo dinámico y de la independencia del individuo y su medio social debemos considerar los principios de la higiene mental y los medios para asegurar una sociedad sana. Dado que incluso en una región relativamente homogénea como Europa, o, a decir verdad, en cualquier país, existen entre los grupos y generaciones grandes diferencias en las opciones y las sanciones de orden cultural, no podría esperarse llegar a establecer reglas o definiciones universalmente aplicables. Todo lo que puede hacerse es proceder a un estudio del desarrollo de los niños y de los efectos que ejerce en ellos el conjunto de su medio—familia, escuela y colectividad—, a fin de descubrir algunos de los principios que pudieran aplicarse y algunas medidas prácticas que pudieran adoptar aquellos que ven claramente que la suma de estos dos elementos—la felicidad humana y la adaptación de los individuos—está muy lejos de constituir un factor desdeñable en la aritmética de la paz.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWICK, E., et al.: *The authoritarian personality*. Nueva York, Harper, 1950. 990 páginas.
- ALLPORT, G. W.: *The resolution of intergroup tensions*. Nueva York, The National Conference of Christians and Jews, 1952. 48 págs.
- BRACHFELD, O.: *Les sentiments d'infériorité*. Ginebra y Annemasse, Ed. du Mont Blanc, 1945. 310 págs.
- CANTRIL, H.: *Tensions that cause wars*. Urbana, University of Illinois Press, 1950. 303 págs.
- CLAPARÈDE, E.: *Psychologie de la compréhension internationale*. Paris, XIth International Congress of Psychology, 1937. 8 págs.
- Democracy in a world of tensions*. Paris, Unesco, 1951. 540 págs.
- KISKER, G. W.: *World tension. The psychopathology of international relations*. Nueva York, Prentice Hall, 1951. 324 págs.
- KLINBERG, O.: *Tensions affecting international understanding*. Nueva York, Social Science Research Council, 1950. 227 págs.
- Mental health and world citizenship: a statement prepared for the third international congress on mental health*. Londres, 1948. World Federation for Mental Health, 1948.
- MYRDAL, G.: «Psychological impediments to effective international cooperation», *The journal of social issues*, serie supl. núm. 6, 1952. 32 páginas.
- «National stereotypes and international understanding», *International social science bulletin*, vol. III, número 3. Paris, Unesco, 1951.
- «Nouvelles méthodes pour l'étude des stéréotypes». *Bulletin international des sciences sociales*, vol. III, número 3. Paris, Unesco, 1951.

CAPITULO II

El hogar familiar, la escuela y los servicios generales

I. LA FAMILIA Y LA SALUD MENTAL

Los tres aspectos del aprendizaje: afectividad, maduración e inteligencia—Se ha hecho corriente entre los psicólogos considerar que, en el hombre, el factor maduración y los elementos afectivos tienen un papel importante en el aprendizaje (*learning*: el hecho de aprender) junto con los elementos intelectuales. Las relaciones entre estos tres aspectos dependen, naturalmente, de la edad y de las circunstancias en las que se efectúa el aprendizaje; p. ej., un niño aprende a caminar cuando ya se halla preparado para la maduración fisiológica. Pero el éxito o el fracaso de sus primeros esfuerzos y el comportamiento de sus padres—según manifiesten temores provocados por una preocupación exagerada de protección o le estimulen y le feliciten—ejercen en él una influencia de orden afectivo que no solo da el tono a su experiencia inmediata, sino que puede también matizar ulteriormente su actitud respecto del esfuerzo y del éxito. Hacia el final de la adolescencia, al menos, es probable que la maduración, tanto intelectual como afectiva, entre en juego en gran parte del proceso de aprendizaje, sistemático o espontáneo, social o escolar. Parece igualmente cierto que todo proceso de aprendizaje, por intelectual que pueda parecer, va más o menos acompañado de elementos afectivos y tiende a modificar las actitudes, sobre todo durante la infancia, de un modo a veces muy profundo y extremadamente sorprendente para el observador no experimentado. La profundidad de esta modificación depende de una multitud de factores conexos, pasados y actuales, interiores y exteriores al interesado, que constituyen una especie de campo de fuerzas.

En los niños de menos de tres años, los aspectos intelectuales del aprendizaje pueden ocupar un lugar relativamente reducido en comparación, p. ej., con el aprendizaje en el adulto. En realidad, solo en una fase bastante avanzada se convierte la inteli-

gencia en instrumento plenamente eficaz para el análisis de datos de la experiencia y para la elección de las reacciones. Incluso en el adulto es raro que opere el intelecto en la atmósfera de razón pura donde parece planear. La selección hecha en la observación, la importancia atribuida a los diversos factores de una situación y la elección del acto a realizar dependen en gran modo de la experiencia afectiva anterior, de sentimientos y emociones, así como de disposiciones y actitudes profundamente arraigadas en la personalidad e imposibles de reducir a un análisis racional.

En el sentido biológico fundamental, el aprendizaje es un proceso de adaptación, puesto en juego, bien por una tendencia tal como el hambre, provocada por una modificación del organismo, bien por un cambio del medio que el interesado interpreta como un desafío o una amenaza. Y es característico del ser humano reaccionar de modo más variable que los animales o los insectos, ser más capaz de aprender y depender en mayor escala del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en una sociedad moderna, cuando el ser humano llega a la madurez, el desarrollo de la inteligencia, la experiencia personal y el medio cultural hacen ya muy complicado el aprendizaje biológico fundamental. Desde su nacimiento, el niño no cesa de constituirse un pasado y de integrar los datos de su experiencia en un complejo sistema de actitudes, disposiciones y reacciones habituales. El adulto ha adquirido las costumbres y las actitudes que le permiten adaptarse rápida y eficazmente a la mayor parte de las circunstancias normales. En ciertos límites, puede también adaptarse a circunstancias nuevas e insólitas. Solo en casos excepcionales, tales como la llamada a las armas en tiempos de guerra o el trastorno social que desquicia todo el marco de su vida cotidiana, sufre su medio una transformación radical y le obliga a modificar profundamente todas sus actitudes y sus reacciones habituales. Cuando se presenta una situación de este tipo, que alcanza a gran parte de los miembros de un determinado grupo, toda la estructura de la sociedad tiende a padecer una modificación irreversible, pues las nuevas circunstancias han transformado de hecho en forma irreversible a los individuos que la componen.

Basta estudiar los efectos de una industrialización rápida en las colectividades agrícolas, las influencias que los inmigrantes sufren en un nuevo país o las transformaciones provocadas por una guerra, para comprobar en un caso así el aumento de la tensión afectiva del individuo y la desaparición, al menos durante cierto tiempo, de gran parte de las viejas costumbres; los

adultos se hacen inestables y están siempre alerta como animales que olfatean un peligro. Si las modificaciones impuestas son muy considerables o si la tensión afectiva es muy elevada, puede producirse un derrumbamiento nervioso; también suele comprobarse un retorno temporal a formas de comportamiento anteriores, de las cuales muchas son antisociales o participan de la magia del pensamiento infantil: p. ej., el renacimiento de supersticiones en tiempos de guerra. A medida que los individuos consiguen adaptarse realmente, contraen nuevos hábitos y el grupo del que forman parte adquiere una nueva estabilidad.

Los cambios rápidos son relativamente raros en la vida del adulto. El niño, por el contrario, se encuentra cada día—casi podría decirse cada hora, en el transcurso de su primer año—en situaciones nuevas para las cuales carece en absoluto de costumbres establecidas. El proceso mismo del crecimiento plantea constantemente nuevos problemas a sus poderes de adaptación. Aprende a sentarse, a hablar, a caminar, a comer solo, a ensanchar continuamente el círculo de sus contactos sociales, a ir a la escuela, a viajar solo cada vez más lejos. El desarrollo de su fuerza física, de su coordinación motriz, y el aumento de su poder intelectual, ponen a su alcance un número siempre creciente de relaciones y de objetos; al mismo tiempo, el medio representado, primero, por los padres y por la familia inmediata, y después, por el mundo que hay más allá del hogar familiar, le proporciona cada vez más objetivos que alcanzar. Muy frecuentemente el niño no puede responder a lo que se espera de él sino mediante un esfuerzo de adquisición lento y difícil; a veces la meta está más allá de sus posibilidades inmediatas y traba entonces conocimiento con el sentimiento negativo del fracaso; en otras, solo puede alcanzar ese objetivo al precio de un esfuerzo intenso que le aporta la experiencia positiva y reconfortante del éxito. En cada caso enriquece a la vez su conocimiento de los hombres, de los acontecimientos y de las cosas que le rodean y el que tiene de sí mismo, de sus capacidades y de sus límites.

La vulnerabilidad del niño respecto a la experiencia.—Los niños pequeños, por captar mal la distinción que existe entre la realidad exterior y sus deseos o caprichos, tienen asimismo tendencia a confundir su mundo imaginario interior con el mundo *real* o mundo de *fenómenos* que les es exterior. Pueden creer, p. ej., que sus deseos serán concedidos de un modo que, para el adulto, sería cosa de magia. Por conocer mal las leyes

de la causalidad en el mundo físico, y al no darse cuenta exacta de la diferencia que existe entre ellos mismos y los demás seres vivos, entre los seres y los objetos inanimados, llegan a proyectar sobre lo que les rodea los sentimientos—e incluso las impresiones—nacidos de los acontecimientos de su propia vida mental. A causa de que su afectividad se mantiene en vela por la necesidad constante de adaptarse y de que su experiencia les aporta tantos elementos nuevos, los niños se esfuerzan continuamente en interpretar y, por ende, en aprender por medio de los imperfectos datos de experiencia de que disponen.

El mundo del niño es una realidad global de la cual él es el centro. Es todavía menos capaz que el adulto de dividirlo por el análisis en compartimentos distintos. Aprende de una manera global, y todas sus impresiones, que son extremadamente vivas, contribuyen a su educación y se reflejan en el conjunto de su personalidad y de sus actos. Una gran parte de sus aprendizajes se efectúa en situaciones a las que los padres y los maestros no conceden generalmente un carácter educativo. La niña pequeña que parece jugar en el suelo mientras su madre conversa en voz baja con una vecina sobre la muerte del señor del final de la calle, se hará eco, quizá sin manifestarlo inmediatamente, de la ansiedad que se advierte en el tono y en el comportamiento de su madre. El niño pequeño que tiene frecuentes experiencias de una hostilidad interpersonal (incluso cuando no está dirigida hacia él: p. ej., las riñas entre sus padres) se esforzará en interpretar los acontecimientos por medio de sus conocimientos imperfectos y en incorporar la imagen que se hace a sus propias actitudes en curso de formación.

Por el contrario, los niños no aprenden siempre lo que los adultos se esfuerzan en enseñarles; los elementos que retienen de una situación y el sentido que dan a esta pueden ser muy subjetivos e incompletos. Para tomar un ejemplo superficial, el niño al cual su madre intenta prematuramente enseñar a comer con corrección, irritándose por su torpeza, puede llegar a temer toda cosa nueva que se le mande hacer porque no espere lograrla. Podrían multiplicarse los ejemplos de esta clase, tomándolos de los estudios consagrados a numerosos casos de inadaptación debidos a situaciones que provocan un trastorno afectivo en el niño, que escapan en gran parte a su comprensión y en las cuales es incapaz de encontrar una reacción satisfactoria a lo que se le muestra, oscuramente, como una amenaza para su propia seguridad.

Importancia de la familia en el aprendizaje.—Desde su nacimiento, el niño tiene necesidades físicas y psicológicas considerables que es incapaz de satisfacer sin la ayuda de su madre, y junto a ella es donde comienza su *aprendizaje*. La satisfacción de una necesidad (p. ej., de alimento o de calor) refuerza el sentimiento de seguridad; la no satisfacción de una necesidad (p. ej., la pérdida de un sostén material) corre peligro de ser considerada como una amenaza para la existencia misma y transformarse en causa de ansiedad. El niño comienza muy pronto a responder a otros estímulos que aquellos puramente biológicos; la regularidad misma de los principales acontecimientos de su jornada, las idas y venidas de su madre, la manera como ella le coge, le habla y se ocupa de él, revisten una importancia psicológica, pues forman parte del marco en el que comienza a sentirse seguro o en el que siente cierta impresión de peligro. La satisfacción o el disgusto, la seguridad tranquila o las preocupaciones ansiosas de su madre provocan en él reacciones oscuras y no diferenciadas.

La madre y el hijo.—La importancia de la reacción madre-hijo, como fuente del sentimiento de seguridad en el desarrollo del niño, está subrayada por gran número de trabajos recientes¹. Es fácil asegurar, en el sentido puramente material, el alimento, el calor y la protección contra el peligro, sin pasar necesariamente por la mediación de la familia. Pero trabajos recientes han confirmado lo que los psicólogos sospechaban desde hacía tiempo, a saber, que el crecimiento del niño exige algo más que la satisfacción impersonal de sus necesidades materiales. Parece indispensable que durante los tres o cuatro primeros años de su vida, al menos, el niño se mantenga permanentemente unido por un lazo de confianza, de ternura y de afecto, a su madre o a la persona que la reemplace. Por razones diversas, muchas madres no llenan esta función o lo hacen imperfectamente, al menos en lo que respecta a su primer hijo. En otros casos, niños de corta edad se ven abandonados pronto por su madre o separados por completo de ella, o bien sufren una separación prolongada durante el día mientras la madre está en el trabajo. Cuando el lazo madre-hijo no existe o está roto y no se toman medidas rápidas para que él niño establezca un círculo nuevo y permanente con una persona que reemplace a su madre, puede resultar una distorsión aparentemente irremediable del desarro-

¹ Véase el apéndice III B.

llo afectivo y quizá el interesado sea desde entonces incapaz de establecer relaciones satisfactorias con otros seres humanos durante el resto de su vida¹. En ciertos casos extremos puede retardarse sensiblemente el desarrollo intelectual, y dar el niño la impresión de deslizarse hacia un estado de insuficiencia mental, llegando incluso a adoptar tics y maneras estereotipadas, en tanto que sus actitudes intelectuales innatas quedan probablemente intactas.

Los síntomas de sufrimientos graves no aparecen solamente en el aspecto psicológico. Se ha demostrado que los casos de rinolaringitis y de diarrea infantil, así como las muertes debidas a estas enfermedades y a otras afecciones, son más numerosos entre los niños pequeños de los orfanatos y de las casas-cuna que viven en buenas condiciones materiales, pero que no pueden encariñarse con ningún miembro del personal, que entre los niños normales o entre aquellos que están colocados en instituciones organizadas en forma que permiten la creación de grupos familiares distintos, en habitaciones de tipo familiar, y supliendo de manera permanente y satisfactoria la ausencia de la madre². Una estancia, incluso relativamente breve, en un hospital puede bastar para provocar en un niño de dos años, p. ej., trastornos afectivos bastante serios para ejercer durante largo tiempo una influencia sobre el conjunto de su comportamiento respecto al prójimo³.

De este modo nos vemos arrastrados a un examen más profundo de la misión de la madre a lo largo de los primeros años del niño. Durante los primeros meses, el niño está íntimamente unido a la madre en el aspecto biológico, y su seguridad depende de la actitud de su madre y de la manera en que se ocupa de él físicamente. Si ella es cariñosa y de humor uniforme, el niño prosperará, bien sea alimentado al pecho o con biberón, en horas fijas o cuando lo pida, aunque la costumbre de limpieza sea iniciada en las primeras semanas o solamente hacia la mitad de su segundo año. No existe ninguna prueba válida de la superioridad de tal o cual método de crianza desde el punto de vista de la

¹ Apenas es necesario subrayar la importancia de este hecho para la comprensión internacional.

² R. LEFORT: «Étude des troubles somatiques des enfants séparés, vivant en institution», documento no publicado, reproducido en el duplicador, Centro Internacional de la Infancia, París.

³ Cf. la película: *A Two-year-old Goes to Hospital*, J. Roberts, Tavistock Clinic, Londres (Reino Unido).

salud mental¹; no obstante, el empleo de métodos distintos puede conducir a diferencias en la estructura de la personalidad.

Para asegurar la salud mental en los niños futuros importa, ante todo, desarrollar y reforzar en él el sentimiento de seguridad, de ser siempre querido y aceptado por su madre. En conjunto, los estudios consagrados a este problema demuestran que la satisfacción es siempre preferible a la privación, la aceptación a la repulsa y la tolerancia a la coerción. Pero es necesario añadir «en igualdad de las restantes circunstancias», pues el desarrollo de la personalidad parece ser un proceso de interacción. Los niños difieren sensiblemente entre sí por las dotes y características que poseen al nacer, pero los efectos de esas diferencias sobre el desarrollo ulterior de la personalidad varían según las reacciones que susciten en los demás. En el hogar y en la escuela, la educación debería, pues, acentuar la adaptación, en las diferencias individuales, de los objetivos asignados a los niños y de las presiones ejercidas sobre ellos. Hay que añadir todavía esto: si es verdad que el niño no debe ser colocado sino en pocos casos y con prudencia en situaciones generadoras de ansiedad o que le hagan temer no volver a ser querido, su salud mental no depende esencialmente de los métodos empleados, sino del significado que conceda a los incidentes de su vida diaria; durante sus primeros años, este significado dependerá, ante todo, del comportamiento de su madre, tal como él lo percibe.

El padre.—La prioridad del papel de la madre en el transcurso de los primeros años de la vida del niño ha tendido a relegar a la sombra la importante contribución del padre. En el plano económico, su función está netamente definida en la mayoría de las civilizaciones. Pero no siempre se concibe de una manera tan precisa la importancia del lazo que le une a su mujer, y del cual depende tan ampliamente la seguridad afectiva de la esposa e, indirectamente, la de su hijo. Si puede aceptar sin celos la inevitable orientación de las preocupaciones de la mujer hacia el recién nacido, el padre está en condiciones de ayudar considerablemente a su mujer a aceptar la maternidad y a gozar de ella. Puede ocurrir, por otra parte, que reaccione en función

¹ H. ORLANSKI: «Infant Care and Personality». *Psychol. Bull.*, vol. 46, páginas 1-48, 1949. Evanston, III., American Psychological Association; W. H. SEWELL y P. H. MUSSEN: «The Effects of Feeding, Weaning, Scheduling Procedures on Childhood Adjustment and the Formation of Oral Symptoms», *Child Development*, vol. 23, págs. 185-91, 1952.

de los conflictos no resueltos de su propia infancia y que complique—hasta la repulsa total—la actitud de la madre con respecto al hijo.

Al cumplir un año, el niño depende cada vez de forma menos exclusiva de su madre, y el papel del padre se hace más directo. En ciertos grupos sociales, el padre es un vago representante de la autoridad e incluso una especie de ogro; en otros, juega con sus hijos, pero materialmente no se ocupa más de ellos que de los trabajos de la casa¹. Además, es el intérprete de las exigencias intelectuales y sociales y hace reinar una disciplina más o menos benévola. Las tendencias actuales, particularmente en las civilizaciones de origen anglosajón, están cada vez más orientadas hacia una participación completa del padre en la vida familiar. Por su parte, el niño comienza muy pronto a interpretar su propio papel sexual tomando referencia en el padre (si se trata de un niño) o en la madre (si es una niña), y, al mismo tiempo, a tener conciencia de las relaciones entre los sexos en virtud de su comprensión intuitiva o de su sentimiento intuitivo de la vida conyugal de sus padres y de sus propias reacciones con respecto al sexo opuesto—representado, según el caso, por el padre o por la madre—. Así, pues, la conducta del niño hacia sus padres y su percepción de las actitudes del uno hacia el otro se encuentran en el centro mismo de su propia actitud frente al prójimo. En este terreno, el elemento masculino, representado por el padre, no es menos importante psicológicamente que el elemento femenino, y su importancia crece a medida que el niño va entrando en la adolescencia.

Conviene aquí llamar la atención sobre el hecho de que los cambios de orden económico ejercen una influencia directa sobre el clima psicológico de la familia; p. ej., la ausencia de ayuda doméstica en la mayor parte de los hogares, el hecho de que la madre se vea frecuentemente obligada a trabajar y otros factores análogos han llevado al padre a participar cada vez más en los trabajos cotidianos de la casa y han aproximado así a muchos padres hacia sus hijos.

El mismo aislamiento en que viven tantas familias modernas, el restringido efectivo familiar y la fuerza de los lazos así creados amplían los efectos de cualquier cambio que pueda sobre-

¹ J. BOUTONIER: «Modes de développement chez les enfants: France» en *Les modes d'élevage des enfants et le développement social, intellectuel et affectif des jeunes enfants*, documentación presentada a la Conferencia por la Federación Mundial para la Salud Mental.

venir en el comportamiento de los padres y dejan bien patente, para el desarrollo normal de los niños, el afecto y la ternura constantes por parte del padre y la madre.

El sentimiento de seguridad de los padres.—La aceptación confiada de la paternidad y la maternidad, que constituye la base de una vida familiar sana, es cosa sutil que depende de ciertos elementos de la personalidad de los padres, de sus relaciones mutuas y de las relaciones con el medio pasado y presente. En la mayoría de los países europeos, los servicios de protección maternal e infantil han contribuido ampliamente a mejorar la salud de los niños y a enseñar a las madres a prestar sin aprensión a sus bebés los cuidados materiales que precisan. Además, la creciente expansión de diversos servicios sociales—primas de maternidad, sistemas de ayuda a domicilio a las madres que amantan a sus hijos, subsidios para niños—hacen desaparecer muchos motivos directos de ansiedad. Por otra parte, estos mismos servicios se cuentan entre las causas de ese fenómeno casi universal que es el fracaso de las antiguas formas de educar a los niños. Estas ofrecían a los padres la garantía de métodos bien establecidos y consagrados por la tradición. Antiguamente, muchos padres procedían de familias numerosas y la madre había hecho su aprendizaje de maternidad durante la adolescencia, ocupándose de un hermano o de una hermana más pequeños. Hoy en día, muchas madres no han estado nunca en contacto con niños antes de dar a luz. Tal responsabilidad indivisa, para la que no se han preparado en modo alguno por medio de un aprendizaje o de una experiencia anterior, puede ser motivo de ansiedad o de trastornos serios. Por otra parte, algunos padres pierden confianza en sí mismos a consecuencia de pareceres contradictorios, con frecuencia sensacionales e irreflexivos, que les proporcionan desde diversos ángulos los libros, los artículos de periódicos, e incluso los miembros de los servicios médicos o sociales mal informados, poco iniciados en los principios de la salud mental e incluso ignorantes en la materia, y que se hacen eco de consejos incoherentes, sin darse cuenta de que agravan la ansiosa incertidumbre de la madre.

Las ansiedades de los padres.—El hecho mismo de buscar consejos y de estar dispuesto a aceptarlos puede ser la expresión de las ansiedades o de las ambiciones excesivas de los padres para sus hijos—lo que es, en sí, un rasgo característico de

una sociedad en vías de transformación rápida—. El progreso no es posible sin alguna ansiedad; pero la salud mental de los niños se ve amenazada cuando esta ansiedad va acompañada de conocimientos intelectuales confusos y con frecuencia incoherentes, sin ninguna relación con la espontaneidad y los sentimientos profundos; señal de relaciones personales sanas¹. Así, pues, incluso si los consejos dados son excelentes, no será menor el riesgo de que se apliquen de un modo fríamente científico, sobre todo en la clase media y las profesiones liberales².

Importa señalar que un número siempre creciente de *expertos* de tipos diferentes, que representan las distintas disciplinas, ocupan el lugar de la abuela que transmitía y sancionaba las tradiciones populares, los hábitos y las costumbres particulares en cada cultura. Este proceso, comenzado hace tiempo, se ha acelerado considerablemente en la última época. Nuestro conocimiento superficial—preciso es confesarlo—de las repercusiones de las experiencias realizadas por el niño, sobre todo en lo relativo a la alimentación, la defecación, el sueño y los contactos con la madre, hace pensar que cualquier práctica recomendada, p. ej., por razones de salud física, debe ocasionar un cuidadoso examen que tendrá en cuenta sus efectos sobre el desarrollo de la personalidad del niño y, por consiguiente, sobre el de la sociedad de la que formará parte en la edad adulta. Asimismo conviene someter a un serio control la propaganda que, en nombre de la higiene o de la psicología, se hace con el propósito de mejorar los cuidados para con los niños pequeños, pues puede suscitar en los padres ansiedad e incertidumbre en lugar de infundirles confianza en sus aptitudes. Esto parece particularmente cierto cuando se trata de ciertos artículos, redactados en un estilo pseudocientífico, que ponen de relieve los casos anormales, en vez de presentar ejemplos concretos de comportamiento con un espíritu de simpatía humana y en función de los valores de la vida cotidiana.

Ansiedades de origen exterior.—Ciertas condiciones unidas a los efectos acumulados de la urbanización, de las transformaciones sociales y de la incertidumbre que se desprende de todo ello son directamente perjudiciales para los niños y los padres. El departa-

¹ J. ROUDINESCÓ: «Étude comparative des cas individuels français», en *Les modes d'élevage des enfants et le développement social, intellectuel et affectif des jeunes enfants*, loc. cit.

² J. BOUTONIER: «Modes de développement chez les enfants: France», op. cit.

mento pequeño que está lejos de ser a prueba de ruidos, en el que los niños no pueden jugar a su gusto; los largos trayectos que los adultos efectúan en trenes y autobuses atestados para acudir a su trabajo y para volver de él; la fatiga de la madre que trabaja fuera; el mal arreglo de las habitaciones de dormir y el descanso incompleto—en los niños sobre todo—; la necesidad frecuente de vivir con la familia o en habitaciones amuebladas y con vecinos poco simpáticos son, entre muchas causas análogas, factores que contribuyen a provocar en todos los miembros de la familia la-situd, irritabilidad y tensiones que hacen de cada uno de ellos un ser mucho más vulnerable a los trastornos afectivos de todo orden. En un departamento exiguo, el desorden de los niños y su suciedad parecen crímenes. El niño que se despierta por la noche llorando corre peligro de recibir un cachete por haber turbado el reposo de sus padres y de los vecinos, cuando quizá necesita ser tranquilizado. Aparte de los inconvenientes que tienen que padecer eventualmente si duermen en la alcoba de los padres, los niños que viven en una casa o en un departamento de pequeñas dimensiones han de asistir constantemente a las discusiones de sus padres y ser testigos de sus ansiedades y de sus preocupaciones. La vigilancia de los adultos se ejerce sobre ellos de un modo muy estricto y constante, y sus necesidades están en conflicto con las de los padres con tal continuidad que el desahogo es prácticamente imposible¹.

En esta situación, más o menos característica de los centros urbanos de Europa, tienen sus más nefastas repercusiones las grandes ansiedades exteriores de nuestra época. Las preocupaciones de tipo económico, la amenaza de paro, la vida cara, los riesgos de guerra, las rivalidades políticas que juegan lo mismo sobre los temores que sobre las aspiraciones, la publicidad de las especialidades farmacéuticas, que insiste sobre las posibles enfermedades; todos estos factores y muchos otros aún ejercen una influencia sobre los padres y, a través de ellos, sobre el desarrollo mental de los niños. Rara vez se comprende hasta qué punto influye directamente la atmósfera psicológica que rodea al niño sobre el conjunto de su comportamiento, para consigo mismo y para los demás, tanto en el instante mismo como a largo plazo; hasta qué punto las preocupaciones de los padres, incluso si las disimulan, son advertidas por sus hijos, cuya estabilidad a lo largo de las

¹ Documentación presentada a la Conferencia por la Unión Mundial de las Organizaciones Femeninas Católicas.

primeras fases de la existencia depende enteramente de la seguridad repetida de que nada terrible puede ocurrirles mientras papá y mamá estén allí.

Las condiciones de la vida moderna exigen de los padres un esfuerzo que sobrepasa a todos los que hayan tenido que hacer anteriormente o al que la mayor parte de ellos sean capaces de realizar sin considerable ayuda ni garantía. Es poco frecuente que, para garantizar la salud mental del niño, en un alojamiento exiguo, cuando incluso el padre y la madre se hallan sumidos en la incertidumbre a causa de las inquietudes y de las dificultades pequeñas y grandes de nuestra época, baste seguir simplemente las lecciones que da la Naturaleza, o, como se ha sugerido, aplicar de un modo frío y científico ciertas reglas tomadas del psicoanálisis o aun de estudios relativos al desarrollo del niño. Para salir airoso de esta tarea, es preciso tener un conocimiento intuitivo y afectivo de la naturaleza y necesidades del niño, estar dispuesto a pactar con las exigencias del adulto y poseer una simpatía espontánea que no puede ser provocada por conferencias, consejos ocasionales u oleadas de folletos más o menos bien informados. La influencia nociva de las condiciones modernas de existencia sobre los niños en el transcurso de sus primeros años de formación, es en gran parte proporcional a las inquietudes y a la incertidumbre, expresadas o no, de los padres. Si el padre o la madre son capaces, gracias a un temperamento tranquilo e indulgente, a una creencia religiosa o a una filosofía práctica, de infundir seguridad a sus hijos y responder a sus necesidades afectivas en toda circunstancia, excepto en las más excepcionales, la experiencia demuestra que incluso la pobreza extrema o los terrores del bombardeo aéreo, p. ej., pueden atravesarse sin que se produzca un daño mental permanente para los niños. Por el contrario, e incluso cuando no existe ninguna causa objetiva de inquietud, los padres no se dan con frecuencia cuenta de los temores que sus palabras pueden suscitar en sus hijos. En muchas familias de la clase media, p. ej., los padres aluden a sus dificultades económicas cotidianas delante de sus hijos, pero olvidan señalar la existencia—que ellos conocen y estos ignoran—de los recursos que permitirán evitar el hambre que puede parecer muy próxima en la imaginación de los niños. Al no poseer más que unos conocimientos y una experiencia incompletos los jóvenes están sujetos, en efecto, a diversas ansiedades en condiciones que bien pocos adultos comprenden.

El grupo familiar—Hasta aquí hemos examinado los papeles respectivos del padre y de la madre, aislándolos más o menos. Pero hay que subrayar que el lazo que une a un niño y a una persona cualquiera pocas veces se presenta bajo el aspecto de un simple *egoísmo de dos*, y que probablemente solo reviste este aspecto durante las primeras semanas de vida del lactante. Normalmente, el niño entra en una auténtica *gestalt* social, compuesta de personalidades que actúan la una sobre la otra. A medida que se desarrolla, el importante papel de la madre y el papel complementario del padre se funden en el del grupo familiar.

La naturaleza psicológica de estos grupos es muy variable, incluso en las civilizaciones evolucionadas de Europa. La familia menos *completa* se compone de la madre sola y de su hijo, fenómeno cuya frecuencia tiende a aumentar. Más característico es el subproducto del desarrollo industrial y de la elevación del nivel de vida: la familia poco numerosa que no comprende más de dos generaciones—los padres y uno, dos o tres hijos—y que, psicológicamente, vive más o menos apartada de otras familias parecidas. Esta forma de vida se ha acentuado merced a la clase de alojamiento a que ha dado lugar, unido a los factores económicos: el departamento pequeño o la casa independiente en los suburbios. Se ha intentado recientemente, con ayuda de una planificación social y de medidas de orden económico tales como los subsidios familiares, aumentar el número de hijos en esas familias y atenuar el aislamiento social en el cual viven muchas de ellas.

En el otro extremo se encuentran las familias que podrían llamarse patriarcales: son aquellas que comprenden por lo menos representantes de tres generaciones—abuelos, padres e hijos—y que permiten al niño crear relaciones afectivas no solo con su padre, su madre y sus hermanos y hermanas, sino también con los grupos emparentados de primos, tíos y tías. En casos como este, el niño crece dentro de un sistema de igualdades y de jerarquías complejas. La familia patriarcal o matriarcal está basada esencialmente sobre una propiedad o un territorio determinado—p. ej., la casa o el pueblo de los antepasados—, y si tiende a desaparecer es en parte a causa de la mayor movilidad de la población activa y de los cambios acaecidos en las ocupaciones. Ciertos factores, sin embargo, tales como la gran facilidad para los viajes en la época moderna, pueden permitir a la familia de tipo más o menos patriarcal existir sobre la simple base del parentesco, sin que haya propiedad raíz o vida cotidiana en común.

Una colectividad europea y sus problemas.—En Europa se encuentran todas las gradaciones, desde la familia más o menos *in-completa* hasta la comunidad familiar; pero pese a las leyes sociales y a la propaganda, la evolución demográfica parece seguir manifestando las tendencias siguientes: natalidad relativamente floja; familia poco numerosa con dos o tres hijos solamente; envejecimiento de la población. En un estudio redactado especialmente para la Unesco¹, Lang describe la situación en Austria, donde estas tendencias son quizá más acusadas que en otro sitio. Declara que la familia de tres o cuatro hijos ha desaparecido allí prácticamente, pues el porcentaje de natalidad es de 15 por 1000 habitantes. Por otra parte, la ausencia de tradición se hace sentir por el hecho de que los abuelos, cuya generación ha sido muy castigada, no intervienen ya en la vida de los niños. Así, pues, estos están demasiado unidos a sus padres. El problema de la disminución del efectivo familiar se ha complicado más debido al número de huérfanos. De los 856 554 niños sujetos a la obligación escolar, que frecuentan las escuelas austríacas, 153 000 (18 por 100) son huérfanos. Lang llama igualmente la atención sobre el hecho de que el 80 por 100 de las recién casadas de una de las grandes ciudades austríacas ha manifestado la intención de seguir trabajando². Se advierten iguales tendencias en las poblaciones, donde el número medio de niños de familias campesinas ha bajado de 6,4 en la generación precedente, a 3,6 en la generación actual. Esta disminución va acompañada de una migración hacia las ciudades: antes de 1938, el 50 por 100 de la población austríaca trabajaba en la agricultura; el porcentaje actual es inferior al 25 por 100. Así, pues, la transformación del volumen y de la estructura de la familia va unida a una transformación del medio. Comunidades únicamente campesinas en otros tiempos, sobre todo en el oeste de Austria, se han convertido en comunidades medio obreras, medio campesinas, y los niños del campo crecen en un medio que se ha transformado completamente.

Uno de los resultados de esta evolución ha sido el considerable

¹L. LANG: *La situation pédagogique en Autriche*, Viena, Ministerio de Educación.

²En Inglaterra (1953), de cada cuatro mujeres casadas, una trabaja. *Ministry of Labour Gazette*, Londres, H. M. S. O., 1953. Una tendencia muy semejante se encuentra, probablemente, en muchos países industrializados de Europa.

desarrollo de las actividades sociales de la escuela¹ y de la acción educativa del maestro, en cuanto se distingue de las tareas de la enseñanza propiamente dicha. El sistema escolar ha sido objeto de una reforma administrativa de conjunto y hay un esfuerzo por adaptar los programas a la constante evolución de la vida moderna: está en vías de creación un servicio de psicopedagogía; se ha introducido el uso de fichas de descripción psicológica del alumno (*psychologische Schülerbeschreibungsbogen*) para estimular a los profesores a que sometan a los niños a una observación psicológica profundizada, y, desde 1947, el efectivo medio de las clases se ha reducido de 44 a 34 alumnos. El cambio más sorprendente y más importante desde el punto de vista social es, quizá, el aumento del número de escuelas maternas (*Kindergärten y Kinderhorte*). En el transcurso de los seis últimos años el número de estas escuelas ha aumentado en un 95 por 100 (573 escuelas en 1945-46 y 1117 en 1951-52) y el número de niños que las frecuentan en un 130 por 100 (27 281 en 1945-46 y 62 734 en 1951-52).

Este cuadro de los cambios acaecidos en Austria y del enérgico esfuerzo desplegado con el propósito de completar la acción del hogar por la de los servicios educativos, sociales y médicos es, desde muchos puntos de vista, característico de la Europa moderna y de la evolución social que ha comenzado a principio de siglo. En el terreno psicológico la familia desempeña respecto al niño el papel de parachoque, de filtro y de puente. Debe protegerle durante todo su período de crecimiento de un contacto demasiado rudo con las realidades; ser intérprete de la cultura en la que vive; ha de constituir, en fin, la base desde la que pueda lanzarse a ese mundo más impersonal que se extiende fuera de la protección del hogar. A medida que las sociedades se hacen más complejas y enriquecen su patrimonio con técnicas y conocimientos, se hace más difícil cada vez para la familia—e incluso para el grupo familiar patriarcal—satisfacer enteramente estas responsabilidades en la educación del niño. Así como el desarrollo económico modifica la naturaleza de las actividades desplegadas por la

¹ Las escuelas que frecuentan la mayoría de los niños de más edad suelen denominarse, en el momento actual, *Erziehungsschule* (escuela destinada a dar una educación y no simplemente a enseñar los hechos) o *Leistungsschule* (escuela productiva). «El término *Erziehungsschule* (escuela educativa) se utiliza para destacar los deberes especiales que a causa del descenso de la función educativa de la familia, recaen ahora sobre la escuela, y piden, por su parte, nuevas medidas educativas en una auténtica nueva vida escolar; la expresión escuela *productiva* destaca los resultados concretos y visibles del trabajo escolar» (LANG, *op. cit.*).

familia para asegurar su alimento y desplaza una gran parte de las responsabilidades en este terreno, también pasa a manos de adultos que no pertenecen a la familia un número siempre creciente de elementos que intervienen en la formación de la personalidad del niño y en la adquisición de sus normas morales e intelectuales.

La familia y la colectividad.—No es cierto, ni aun dentro de la organización tribal más primitiva, que la adaptación social del niño y su preparación a la vida adulta hayan sido totalmente de la incumbencia de la familia, incluso en el caso del grupo familiar de tipo patriarcal. En el sentido vulgar de la palabra la educación del joven primitivo es breve; no es sistemática, y se lleva a cabo en el transcurso de los juegos habituales de la infancia. Sin embargo, es frecuente que el interesado, en los albores de la pubertad, sea admitido por sus mayores en la categoría de adulto durante alguna ceremonia de iniciación que contenga un elemento de instrucción sistemática. Por el contrario, en las sociedades evolucionadas la iniciación de los jóvenes comienza pronto y tiende a prolongarse mucho más allá de la pubertad; en la mayor parte de estas sociedades, el comienzo y el final de la escolaridad obligatoria se sitúan, respectivamente, entre cinco y siete años, por un lado, y doce y dieciséis, por otro; la responsabilidad y la completa independencia legal solo se alcanzan a la edad de veintiún años.

La amplitud y la orientación de la formación cultural que se dan deliberadamente a los niños, a partir de los dos años, varían sensiblemente de un grupo humano a otro e incluso de un medio social a otro, en una nación que presente, a grandes rasgos, una estructura homogénea. Lo mismo ocurre en la distribución de responsabilidades entre la familia inmediata del niño y el conjunto de la colectividad. Sin embargo, durante los primeros años el niño suele recibir la influencia de la cultura ambiente—ya sea esta tribal o urbana e industrial—a través de las interpretaciones dadas por su madre y su familia inmediata. Cuando ha adquirido un grado determinado de independencia física, se aventura en el proceso de destete psicológico que le hace entrar en contacto más directo con un sector cada vez más extenso de la vida de la colectividad. A medida que este proceso se amplía las grandes diferencias entre culturas empiezan a hacerse patentes con más fuerza por medio de aspiraciones, implícitas o expresadas—pero rara

y confusamente—por la costumbre y la tradición, y por una organización colectiva y consciente que se apoya en sanciones legales.

Tendencias contradictorias de la acción social.—En la Europa moderna podemos distinguir tres tendencias importantes y quizá contradictorias: en primer lugar, se tiende a mantener al niño durante más tiempo en un estado de dependencia económica y psicológica, lo que tiene como efecto reforzar la influencia de la familia; en segundo lugar, se intenta crear servicios de ayuda familiar en virtud de la complejidad cada vez mayor de su tarea (esta tendencia es, parcialmente, consecuencia de la primera); en tercer lugar, ciertas colectividades que reconocen que la familia no está en condiciones de llevar a cabo sin ayuda su función educadora, tienden a alejar cada vez más al niño del hogar y, por tanto, a minar la influencia de los padres. Esta última tendencia reclama un examen cuidadoso, ya que toda medida que rompa el círculo afectivo que une al niño a sus padres naturales (particularmente cuando se trata de un sujeto muy joven) o que libre a la familia de sus responsabilidades finales respecto a sus hijos, ofrece serios peligros para la salud mental de estos, en el terreno individual, así como para la salud moral y política de las colectividades.

La familia desempeña una importante misión en el lapso que dura el desarrollo del niño, es decir, en las condiciones de la vida moderna, durante el período que va desde el nacimiento hasta los veinte años o incluso más. Siendo evidente la importancia de los cinco primeros años, se ha tendido sobre todo a ocuparse de la actividad educativa de los padres del niño muy pequeño, llegando así a descuidar la mitad y el final de la infancia, así como la adolescencia, o a suponer, al menos, que bastarían en ese caso organismos ajenos al hogar—la escuela y las agrupaciones que se ocupan de los ocios—a condición de que se hubiesen puesto los medios indispensables desde la infancia, cuando el niño, por su in-experiencia y su falta de madurez intelectual, siente intensas emociones que no es capaz de afrontar solo. Pero según crece, el niño se ve empujado sin cesar por la vida a nuevas situaciones, y durante la adolescencia, sobre todo (cuando se combinan factores psicológicos con estímulos del medio para provocar en él una nueva fase de profunda emotividad y, por consiguiente, de formación), es cuando le son necesarios la comprensión y el apoyo constante de su familia. El período comprendido entre los diez y

los veinte años es, pues, al menos tan importante como los diez primeros para el desarrollo de una personalidad mentalmente sana y para todo lo que se conoce habitualmente por *carácter*, y ofrece quizá la última oportunidad para remediar los defectos del desarrollo anterior.

En estas condiciones, los esfuerzos encaminados a mejorar la salud mental de las colectividades no deben limitarse a los primeros años de la vida del niño, ni a remediar demasiado tarde los defectos de adaptación. Un servicio de salud mental, de carácter esencialmente preventivo, habrá de empezar a intervenir cerca de la familia antes del nacimiento del niño, y ayudará al niño y al adolescente durante todos sus años de formación, actuando sobre todo por mediación de la familia. Estas consideraciones nos llevan a sugerir que las medidas legislativas, administrativas, económicas y sociales apropiadas se conciban y valoren en virtud de los criterios siguientes: ¿tienden estas medidas a reforzar y a sostener a la familia en el cumplimiento de su tarea, consistente en asegurar el desarrollo normal del niño desde el punto de vista personal, afectivo y físico? ¿Llevan a las instituciones exteriores—tales como la escuela y los servicios médicos y sociales—a colaborar activamente con los padres durante todo el período de desarrollo psicológico del niño?

II. EL HOGAR FAMILIAR Y LA ESCUELA

La escuela y el hogar familiar son complementarios.—Pasados los primeros años de la infancia, la escuela es el organismo más importante que pueda actuar cerca del niño y su familia. Está en condiciones de ejercer su influencia no solo sobre los padres y las madres sino, directa o indirectamente, sobre la formación de la próxima generación de padres. Está particularmente bien situada para poner al alumno y a la familia en relación con muchos otros servicios: médicos, sociales y psicológicos.

Hasta ahora, sin embargo, la cooperación entre el hogar familiar y la escuela, así como entre la escuela y la colectividad en general, no se ha desarrollado—por muchas razones—tan plenamente como hubiese sido posible en Europa. Ahora bien: la educación de los niños depende necesariamente de estos tres factores, y los padres y maestros tienen tareas diferentes pero complementarias. En efecto, las madres y los padres están unidos a sus hijos mucho más estrecha y profundamente que el maestro; los conocen más íntimamente y están mejor informados de las

etapas anteriores de su desarrollo. Por su parte, el maestro debe haber estudiado la psicología del niño en general, y estar en condiciones de comparar a uno con el resto, de juzgar lo que es normal y lo que se aparta de la media; debe adoptar, con respecto a un determinado sujeto, una actitud más desapasionada y objetiva que la del padre o la madre; debe saber calmar las inquietudes injustificadas y situar a cada alumno en la perspectiva de su amplia experiencia.

En la escuela, el niño resulta diferente en muchos aspectos a como es en su casa; su actitud y su comportamiento respecto a sus padres se apartan sensiblemente de los que adopta respecto a su maestro. No obstante, existe interacción entre ambos medios y lo que le ocurre en uno influye en su comportamiento en el otro. Así es como numerosos padres ignoran hasta qué punto pueden obstaculizar los progresos escolares de una niña o de un niño si se muestran muy exigentes en la contribución de estos a los trabajos de la casa; por otra parte, muchos educadores no se dan cuenta de que los deberes que dan para hacer en casa pueden provocar la hostilidad de los padres u obligar al padre o a la madre a convertirse en pasantes. A veces, los padres no comprenden los métodos o los nuevos objetivos de la enseñanza; la familia empieza a oponerse, abierta o discretamente, a la escuela, y el alumno se ve de pronto arrastrado a un conflicto de lealtades contradictorias. Un maestro puede tachar de perezoso a un niño que se acuesta tan tarde que no le quedan fuerzas para trabajar, o no comprender la irritabilidad, la agresividad o la obstinada negación a colaborar que caracterizan a tal otro, cuya energía es absorbida totalmente por la ansiedad que provoca en su imaginación una enfermedad de su madre o el nacimiento inexplicable de un niño.

La tarea principal que hay que llevar a cabo.—Hay, pues, una tarea principal que llevar a cabo: inducir a la escuela y a la familia a conocerse, a comprenderse mutuamente. En este aspecto, la iniciativa incumbe normalmente al maestro, a causa de su formación y de las responsabilidades que asume con relación a cierto número de niños. Inducirá a los padres a participar de un modo inteligente en su trabajo, invitándoles sobre todo a visitar la escuela para darse cuenta de lo que allí se hace, hablando con ellos de los métodos pedagógicos, de las concepciones y de las nuevas tendencias que han aparecido desde que ellos mismos iban a la escuela, y de las innovaciones que vayan a introducirse, demos-

trándoles cómo pueden los padres, sin jugar al pedagogo aficionado, ayudar a sus hijos a instruirse y completar las lecciones de la escuela.

Resulta más difícil para el maestro, sobre todo en las escuelas urbanas, trabar conocimiento con las familias de sus alumnos y hacerse una idea, por lo menos, de la personalidad y del comportamiento de sus padres. Si las costumbres le autorizan a ir a su casa de visita—y si tiene tiempo de hacerlo—, un maestro de mentalidad despierta y observadora advertirá muchas cosas que de otra forma nunca llegaría a saber. Cuando se trata de niños que hallan dificultades en sus estudios o en su desarrollo personal, este contacto directo con el hogar familiar es indispensable, y suele facilitar, en gran parte, la explicación de estas dificultades. Sin embargo, hay otros medios para conseguir muchas informaciones precisas: conversaciones con los padres, informes de los empleados de la asistencia escolar, de los funcionarios encargados de velar por la asistencia a la escuela, de los trabajadores sociales, etc.; por fin, el maestro mismo puede estudiar atentamente la colectividad entre la que vive y trabaja, para estar en disposición de comprender las preocupaciones de las familias de sus alumnos y conocer la clase de experiencia que estos adquieren fuera de la clase.

Igualmente, se presentan en la vida escolar del niño muchas ocasiones que exigen una estrecha colaboración entre los padres y el maestro, y, en la mayor parte de los casos, la iniciativa habrá de partir de este. Mencionemos como ejemplo la entrada del niño en la escuela, o el paso de una escuela a otra, los períodos en que el alumno debe ser guiado en su elección entre varios posibles ciclos de estudios y, hacia el final de la escolaridad, cuando se discuta la futura carrera del adolescente. En tales circunstancias, es el maestro quien debe aconsejar a los padres, presentarles con toda la objetividad posible los hechos que intervengan, p. ej., en la elección de una profesión, y ayudarles a tomar una decisión.

Las asociaciones de padres y maestros ¹.—Al menos en parte, es preciso atribuir a la conciencia de estos hechos el interés cada vez mayor que el público manifiesta, desde hace unos cincuenta

¹ Las consideraciones siguientes descansan, en gran parte, sobre un informe de la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente, dedicado a la cooperación entre los padres y los maestros (Washington, 1953) y sobre un documento preparado especialmente por la Unión Internacional de Organismos Familiares: «Estudio sobre la cooperación entre los padres y el personal docente.»

años, por las tareas sociales de la escuela, así como la extensión que ha adquirido la colaboración entre padres y maestros para favorecer el desarrollo general de los niños.

En ciertos países¹ existen asociaciones de padres de alumnos o de padres y maestros, previstas por la ley; en otros², la legislación y las autoridades estimulan esta cooperación y llegan incluso a sugerir las formas más útiles que puede tomar; en otros, por último, se deja por completo la iniciativa a los maestros o a los padres de los alumnos. Actualmente no hay país en Europa, por así decirlo, donde la escuela esté completamente aislada de los padres de los alumnos, aunque los contactos pueden tomar formas diversas, desde unas consultas poco frecuentes e irregulares, hasta una colaboración bien organizada y eficaz³.

El personal docente, por otra parte, no se muestra unánimemente favorable a esta colaboración. Cierta número no despreciable de maestros—esencialmente, aunque no únicamente, los de países en donde los antagonismos religiosos mantienen un doble sistema de educación (con los temores, las rivalidades y las envidias que a veces resultan de esta situación)—teme que las organizaciones de padres de alumnos, sobre todo si están federadas en un plano nacional, se comporten como agrupaciones con intereses políticos. Otros piensan que las asociaciones de padres de alumnos tienden a inmiscuirse en la libertad profesional del cuerpo docente y temen la intervención directa en el terreno de la organización, de los programas y de los métodos, de personas que no tienen plena conciencia de la complejidad de los problemas en cuestión. Otros, a su vez, quizá porque han tenido de ello una amarga experiencia, se quejan de que las reuniones de padres de alumnos dan ocasión a emitir opiniones hostiles y mal informadas de la escuela y de la persona de los maestros. Y algunos otros suponen que los contactos estrechos entre padres y maestros pueden provocar en los niños sentimientos de inseguridad y de molestia⁴.

Tales temores y dudas están justificados hasta cierto punto. Por su parte, en la profesión docente se encuentran maestros que,

¹ Por ejemplo, en Francia, Noruega y Países Bajos.

² Por ejemplo, en Bélgica, Reino Unido, Suecia y Zurich (Suiza).

³ Véase: «Councils and their Schools: II», *Planning*, vol. XV, núm. 288, 27 septiembre 1948.

⁴ Puede encontrarse un estudio de las opiniones de un grupo de miembros del cuerpo docente, referentes a la cooperación entre padres y maestros, en «The Opinion of Teachers on Parent-Teacher Co-operation» *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XVII, parte II, junio de 1947.

lejos de apaciguar los conflictos y las tensiones entre la escuela y el hogar familiar, pueden provocarlos con su comportamiento autoritario y por la torpeza de que dan muestras en sus relaciones con el prójimo. Existen también padres demasiado asustadizos, demasiado indiferentes o, a veces, demasiado hostiles para colaborar en la educación de sus hijos. Puede ocurrir que una colaboración organizada no sea de desear en ciertas situaciones locales e incluso nacionales; pero es difícil imaginar circunstancias en las que carezcan de valor los contactos privados y personales entre los miembros del personal docente y los padres de tal o cual alumno.

A pesar de las dificultades con que se tropieza y los temores que se sienten, la mayoría de los maestros y de las organizaciones del cuerpo docente está de acuerdo en considerar que el hogar y la escuela deben ponerse en estrecho contacto y cumplir conjuntamente sus funciones, para el bien de cada niño y para el progreso de la educación en general. Pero las opiniones y la práctica varían en lo que respecta al modo de alcanzar ese fin. Es probable que la cooperación esté asegurada en la mayoría de las escuelas europeas, al menos en parte, por los encuentros fortuitos entre el padre o la madre de un alumno y el director (o la directora) del centro o el maestro encargado de la clase en que se halla el niño. En muchas escuelas, el jefe del centro se encuentra a disposición de los padres, mediante una cita a ciertas horas, o los convoca cada vez que se plantean problemas particulares. Además, los padres pueden ser invitados a asistir a manifestaciones escolares—distribución de premios, exposiciones de trabajos de alumnos, fiestas deportivas, conciertos, etc.—que les dan ocasión de establecer contacto con el personal de la escuela.

Muchos jefes de centro y maestros juzgan que basta atenerse a estos contactos personales y sin carácter sistemático. Los contactos de este tipo son probablemente suficientes en las escuelas rurales, donde el maestro conoce a todos los habitantes de la localidad y es por todos conocido. En cambio, en las escuelas de la ciudad o en aquellas que reúnen niños de un amplio sector geográfico, estos contactos más o menos fortuitos bastan pocas veces para proporcionar al maestro un verdadero conocimiento de la vida familiar de los alumnos, para ayudar a los padres a comprender los objetivos y los métodos de la escuela y para permitir a los padres y a los maestros ejercer juntos una influencia decisiva, eapaz de mejorar, en su conjunto, la educación del niño. Así, pues, el jefe del centro o uno de los maestros suelen tomar

la iniciativa de convocar a todos los padres de los alumnos de tal o cual clase¹ en circunstancias especiales (p. ej., al ingresar el niño en la escuela, o cuando haya que decidir sus estudios ulteriores) o a intervalos regulares de un mes o más. Tales reuniones tienen sobre todo un fin informativo, y si bien ocurre que dan lugar a intercambios de opiniones entre padres y maestros, casi siempre toman la forma de una charla del director, de miembros del personal docente o de especialistas de fuera.

De estas reuniones regulares a la creación de una asociación oficial de padres y maestros solo hay un paso, relativamente pequeño. En muchos países europeos estas asociaciones son regionales o agregadas a escuelas particulares. La existencia de una asociación regularmente constituida tiene la ventaja de facilitar las iniciativas de los padres, y si la asociación tiene una estructura apropiada y un campo de acción bien delimitado, puede proporcionar a la escuela un apoyo directo y concreto. Las asociaciones de padres y maestros organizan colectas para financiar excursiones y compras de material² que las autoridades escolares no tomarían normalmente a su cargo; organizan actividades de carácter social, círculos de estudio, reuniones amistosas entre padres y maestros e invitan a conferenciantes para que acudan a tratar las cuestiones especiales. Aún más importante es, sin embargo, el marco que constituyen para la educación de los padres, para la creación de una opinión pública bien informada de las cuestiones pedagógicas y para hacer comprender a los padres y maestros la misión social de la escuela en la colectividad, haciendo participar a unos y otros en un trabajo común que les permite instruirse recíprocamente.

Uniones con otros servicios.—Reducidos a sí mismos, los padres y los maestros tienen posibilidades limitadas de acción; por ello es preciso establecer una unión entre la asociación de los padres y maestros (o la escuela) y los servicios u organismos más especializados de la colectividad. Debería tratarse de una cooperación funcional que garantizase que las investigaciones sobre el desarrollo del niño, los conocimientos adquiridos en cuestiones

¹ Es lo que ocurre en Francia en las *nuevas clases*.

² Al menos en un caso (el de la escuela primaria Russelokka, Oslo) los padres, los maestros y los alumnos han unido sus esfuerzos para reconstruir y reequipar una escuela destruida durante la guerra (véase el folleto de la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente, ya citado).

de asistencia médico-social, los progresos de las técnicas pedagógicas, etc., se utilizarán para llevar a cabo la tarea práctica y constructiva que consiste en mejorar la educación de los niños y la forma de educarlos. Conviene insistir en la normalidad, en los problemas cotidianos y en los medios que permitan mejorar las formas de la educación familiar y escolar, más que en las inadapta- ciones, las deficiencias y los tratamientos psicoterápicos. Así, pues, los psicólogos, los trabajadores sociales, los educadores es- pecializados, los médicos escolares y otras personas que pueden ser requeridas para prestar su concurso, deben ejercitarse en el difícil arte de hablar directamente a los padres y a los maestros, empleando el lenguaje de la vida y de la experiencia cotidiana, y no el de la clínica o el laboratorio. Puede también hacerse un trabajo útil por medio de folletos, conferencias, demostraciones, artículos de Prensa y emisiones de radio, si todo ello se dirige y organiza con cuidado. Muchas asociaciones de padres de alumnos y de maestros solicitan—y obtienen—la ayuda de las secciones de pedagogía y de psicología de las universidades, de los servicios de psicología y de medicina escolar y de las oficinas de orienta- ción profesional, para organizar series de charlas que pueden ser seguidas de un coloquio.

Se ha tomado una iniciativa interesante en Francia¹, en Sui- za² y en Luxemburgo con el nombre de Escuela de los padres y de los educadores. Bajo la forma más adelantada, este tipo de organización presenta un programa completo de conferencias da- das por educadores, médicos especializados y psicólogos, sobre los distintos aspectos del desarrollo físico e intelectual del niño, y aún más, de la formación de su personalidad³.

Las conferencias, ccpletadas por folletos⁴ y por desplega- bles ilustrados⁵, cada una relativa a un problema concreto del desarrollo del niño, se publican y ponen a la disposición de los padres y maestros. Como complemento esencial de este trabajo

¹ Lión, París, Estrasburgo.

² Ginebra, Neuchâtel.

³ El programa de conferencias de la Escuela de padres y educadores (París), estaba compuesto, p. ej., en 1952-1953, de conferencias incluidas en las cuatro principales rúbricas: «Adolescencia»; «Psicología del matrimo- nio»; «Algunas primeras influencias en la formación del carácter» y «El niño en la escuela».

⁴ Por ejemplo: *L'esprit d'indépendance*; *L'enfant aimé*; *Les parents ner- veux*; *La colère*; *Si vous vous séparez de votre enfant*.

⁵ Por ejemplo: *Tournants dangereux*; *Paquet-de-nerfs*; *Un petit frère*; *Toto mouillait son lit*.

general de información, algunas de estas organizaciones han creado pequeños círculos de estudio (donde los padres se ponen bajo la dirección de un especialista) y un servicio de consultas individuales destinado a los padres y a los maestros.

Algunas técnicas¹.—Las asociaciones de padres y maestros, están convenientemente organizadas y asesoradas por educadores mejor preparados para esta tarea particular de lo que suele suceder, pueden, con la ayuda de otros servicios, desempeñar una misión de extrema importancia en la educación recíproca de los padres y del personal docente; de hecho, los maestros sacarán tanto provecho como los mismos padres. Por el contrario, estas asociaciones solo alcanzarán una pequeña parte de los objetivos indicados más arriba si consagran la parte esencial de sus esfuerzos a la difusión de informaciones de carácter puramente intelectual. Cuando se trata de resolver los problemas planteados por el desarrollo de los niños y, aún más, de orientar toda su educación con miras a las condiciones y a las necesidades futuras, es efectivamente difícil pasar del saber a la práctica espontánea; de las nociones intelectuales, a un juicio intuitivo. Por otra parte, la actitud de los padres y de los maestros hacia los niños depende más de su experiencia personal anterior, de temores, de inquietudes y de deseos apenas conscientes, que de un conocimiento psicológico verdaderamente objetivo. Sea cual fuere el cuidado que se ponga en su presentación, las informaciones generales difundidas por medio de conferencias y de folletos, referentes al desarrollo de los niños y a la forma de educarlos, pueden causar más daño que beneficio si solo provocan la duda y la incertidumbre y si minan la seguridad ya precaria de los padres en el terreno de la educación familiar, sin enseñarles—así como a los maestros—a reaccionar no ya correctamente, sino espontáneamente ante los niños que tienen a su cargo.

¹ En las obras que se indican a continuación se hallarán sugerencias de carácter práctico, elegidas entre las más representativas, que pueden ser útiles a los padres y a los maestros en sus actividades comunes y en sus discusiones: R. DROUINEAU: *Vade-mecum à l'usage des organisations des cercles de famille*, París, Union Nationale des A. P. E. L., 1944; K. E. D'EVELYN: *Individual Parent-Teacher Conferences*, Nueva York, Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia University, 1945; E. McHOSE: *Family Life Education in School and Community*, Nueva York, Teachers' College, Columbia University, 1952; NATIONAL CONGRESS OF PARENTS AND TEACHERS: *Study-Discussion Group Techniques for Parent Education Leaders*, Chicago, Illinois, 1951; G. H. PUMPHREY: *Juniors: A Book for Junior School Parent-Teacher Groups*, Edimburgo, Livingstone, 1950.

La educación y la orientación de los padres y de los maestros empiezan mucho antes de la edad adulta y dependen más de la experiencia dirigida y analizada que del conocimiento intelectualmente adquirido de ciertos hechos. La niña que se ocupa de un niño más pequeño que ella, se inicia en ciertas responsabilidades y alegrías de la maternidad, y las escuelas secundarias de niñas podrían, al lado de la enseñanza de elementos de arte culinario, de artes domésticas y de economía doméstica, tomar disposiciones para que sus alumnas adolescentes pudieran ocuparse un poco de los niños, e incluso de los bebés, en la escuela maternal o en la casa cuna más próxima. Asimismo, una maternidad o un centro de consultas prenatales o posnatales¹ puede proporcionar —directa o indirectamente— a la futura madre la ocasión de ejercitarse (y no solo de instruirse) para responder a las necesidades psicológicas de su hijo. A este respecto, valen más las demostraciones, las discusiones libres y francas y las experiencias organizadas con cuidado bajo la dirección de psicólogos calificados, que las conferencias o que la consulta rápida y didáctica de un pediatra muy atareado, que no está necesariamente muy al corriente de las cuestiones psicológicas. Gracias a la atmósfera tranquilizadora que reina y a la presencia de un personal acostumbrado a cuidar, ante todo, de las necesidades de los niños, la escuela maternal puede, reservando una buena acogida a los padres que deseen colaborar con ella, hacerles plantearse algunas cuestiones y ejercer también cierta influencia en su forma de obrar, no solo con respecto al niño que frecuenta la escuela, sino también a otros niños, en el hogar familiar.

La asociación de padres y maestros proporciona el marco lógico para extender estos esfuerzos. Conocemos aún bastante mal las técnicas que habrían de emplearse para tener la seguridad de que hombres y mujeres de medio social y nivel de instrucción diferentes asimilen estas nociones de psicología y modifiquen sus actitudes, sus prejuicios y su comportamiento para con los niños. Pero se empieza a ver con claridad que el grupo de discusión que examina sistemáticamente ejemplos concretos de comportamiento infantil, desde el punto de vista familiar y de la escuela, constituye uno de los medios para llegar a este resultado. Tal grupo debe constar, como máximo, de ocho a doce miembros, y las dis-

¹ La Mutterschule, de Winterthur (Suiza), el hospital Saint-Antoine, de París, y el Queen Elizabeth Hospital, de Birmingham (Reino Unido) han tomado iniciativas parciales de este tipo, que parecen haber dado buenos resultados.

usiones deben huir de toda forma convencional y desarrollarse lo antes posible en una atmósfera de completa franqueza. Los participantes irán creando esta atmósfera progresivamente, trabajando juntos y aprendiendo a conocerse y a confiar unos en otros. La manera en que está constituido y dirigido el grupo presenta una considerable importancia. La fórmula ideal consiste en poder recurrir a una persona que haya recibido una formación completa en el terreno de la psicología y que al principio pueda sugerir temas de discusión, servir de árbitro y de promotor y hacer comprender discretamente a los miembros del grupo algo de la dinámica de sus reacciones interpersonales¹. La ausencia de personas calificadas no debe impedir, sin embargo, la creación de círculos de este estilo dentro de las asociaciones de padres y maestros. Uno de los miembros—que en general, pero no necesariamente, formará parte del cuerpo docente—podrá elegir uno o dos temas de discusión, reunir los datos necesarios acerca del desarrollo del niño y, al mismo tiempo—lo que es casi tan importante—, sobre la psicología de los pequeños grupos. Las películas pueden proporcionar también un excelente punto de partida; películas o diapositivas, cuidadosamente elegidas; sobre todo, películas *sin desenlace*, cuya intriga desemboque en forma viva en un caso práctico de relaciones padres-hijos, padres-maestros o maestros-niños, y que se interrumpa antes de proponer ninguna solución. Estas películas tienen la ventaja de poder proyectarse ante un público numeroso, que puede subdividirse en pequeños grupos para iniciar polémicas de carácter íntimo. Los miembros de una escuela o de una asociación de padres y maestros pueden muy bien estar en condiciones de producir películas de este tipo, o recoger incidentes de su vida cotidiana para componer una obra radiofónica que se grabará en el magnetófono que muchas escuelas poseen.

Para estas actividades, es importante que el promotor—ya se trate de un psicólogo calificado, de un maestro o de un padre de alumno—no se muestre demasiado autoritario, ni siquiera en los principios. Conviene dejar al grupo lo antes posible el cuidado de decidir colectivamente la forma de emprender y dirigir los debates.

Ciertas asociaciones de padres y maestros han ido más allá y

¹ Véase J. BIERER (direc. de ed.): *Therapeutic Social Clubs*, Londres, Lewis, 1948, así como la segunda parte de W. D. WALL: «Ecole et famille en Angleterre», *Ecole des parents*, París, núm. 10, oct. 1953.

se han lanzado a lo que pretenciosamente se llama el psicodrama o el socio-drama. Esta técnica consiste esencialmente en que los padres o los mismos maestros traspongan más o menos espontáneamente incidentes ocurridos en las relaciones entre adultos o entre adultos y niños, a fin de darles forma de escenas dramáticas representadas sin espectadores; tiende a dejar, por así decirlo, inmediatamente disponible la experiencia afectiva de los interesados. Esta técnica, utilizada con prudencia y en un grupo que ha superado el estadio de la timidez inicial, puede revelarse instructiva y fructuosa en extremo. Incluso cabe aplicarla, con la participación directa de los propios interesados, a los numerosos problemas concernientes a las relaciones de los adolescentes con su familia y con sus educadores. Aún es posible dar un paso más: después de haber elaborado y discutido una escena dramática espontánea de su creación, un grupo establecerá varias conclusiones diferentes y presentará el total, con fines polémicos, a un auditorio compuesto por padres.

Estas técnicas alcanzan su fin en la medida en que los participantes están dispuestos a aceptarlas, lo que depende, en parte, de las resistencias individuales y de las actitudes de defensa personal, y en parte, de las características culturales del grupo nacional o social de que se trata. Cuantas más repercusiones tiene una actividad sobre la vida afectiva, mayor riesgo corre de parecer *peligrosa* al adulto y más probabilidades existen de encontrarse con una fuerte resistencia. En este terreno, la regla consiste en adelantar lentamente y estimular con tacto—en lugar de imponerlo—el desarrollo de discusiones francas, de socio-dramas y de actividades análogas.

Por otra parte, existen muchos otros medios para llevar a los padres a participar de forma distinta a la audición pasiva de una conferencia. Todo sistema de actividad que tienda a disminuir el aislamiento de la familia, del padre o de la madre, o que lleve a los maestros y a los padres a colaborar en un mismo trabajo creador, contribuye directamente a la salud mental del adulto e, indirectamente, a la del niño. La necesidad principal de muchos adultos es entregarse a una tarea constructiva; dedicarse, entre otras cosas, a actividades musicales, manuales o artísticas; aprender la forma de enriquecer sus conocimientos, y descubrir el placer estimulante y la satisfacción que se siente al terminar una obra personal, completa en sí misma: cosas todas ellas que les son negadas en su vida cotidiana. Las actividades sociales y culturales de una buena asociación de padres y maestros tienen,

pues, tanto valor como sus actividades puramente educativas y pueden incluso, por el reposo y el sosiego que proporcionan, constituir la introducción indispensable para un trabajo de carácter más abiertamente educativo.

III. LOS SERVICIOS GENERALES

Coordinación.—Si hemos insistido acerca del interés de las actividades comunes a los padres y a los maestros, es porque pueden extenderse virtualmente a la mayor parte del periodo de desarrollo del niño y porque constituyen un ejemplo característico de los esfuerzos conjugados que tienden a ayudar a la familia a ayudarse a sí misma, sin despojarla de sus responsabilidades ni de su espíritu de iniciativa. El mismo principio debería hallarse en la base de las actividades educativas de las demás instituciones que se proponen aportar a los padres o a la escuela el concurso de especialistas. Se reconoce cada vez más la necesidad de los servicios médicos y sociales, de los de orientación escolar, profesional y psicológica y de aquellos otros encargados de la protección de los jóvenes trabajadores en la industria. Desgraciadamente, se comprueba con harta frecuencia en el momento actual que estos distintos servicios no están coordinados, que solo tienen una eficacia parcial y que tienden a interesarse, ante todo, por los casos individuales que se caracterizan por cualquier anomalía. Aún más: en razón de la naturaleza de las concepciones que han presidido su creación, suelen verse obligados—harto fácilmente—a asumir responsabilidades que recaen, de derecho, sobre los padres y los maestros; de esta forma, y por el tecnicismo de sus juicios de expertos, minan la confianza que habrían de estimular por medio de un esfuerzo educativo más diverso, más constructivo y que conceda una parte más amplia a la cooperación. Si se deja prolongar esta situación y, en particular, si los distintos servicios trabajan, como tienden a hacerlo actualmente, en compartimientos absolutamente estancos, el resultado final puede ser peor que el de una política de dejar hacer. El especialista—individuo o servicio—debe permanecer esencialmente como el consejero de los padres y del maestro, a menos que sea necesario un tratamiento especial, como en el caso de un niño enfermo o aquejado de trastornos graves. El fin de todo esto es dar a la madre, al padre, al educador o a la educadora, la posibilidad de sacar efectivamente partido en su actuación de los conocimientos adquiridos por el especialista. El primer obje-

tivo de todo servicio ha de ser construir y prevenir, y la intervención curativa solo ocupará un segundo término.

Conviene hacer notar en este punto que las autoridades deberían estudiar los medios de coordinar los distintos servicios; además, dando al personal una formación común, orientada esencialmente hacia la educación de los padres y hacia la comprensión y la cooperación entre representantes de diversas disciplinas, se debería procurar crear un sistema de conjunto que funcionase en provecho de todos los niños. En el terreno de la educación podría hacerse mucho, en el aspecto oficial, para estimular y guiar la creación de asociaciones o de comités de padres y de maestros, y para incluir, en la formación del personal docente, el estudio práctico del hogar y de la vida familiar de los niños, así como el de los métodos de colaboración con los padres. Podría invitarse a representantes de padres y maestros a participar en el establecimiento de la política a seguir en el terreno de la enseñanza, y convendría estimular y financiar de modo permanente las investigaciones de carácter práctico referentes a las necesidades de tipo educativo más importantes de la colectividad y a los resultados obtenidos gracias a los métodos pedagógicos que hoy se aplican.

Entre los problemas principales que hay que estudiar, uno de los más destacados es el de apreciar hasta qué punto la colaboración de la escuela y el hogar puede poner los cimientos del éxito en el matrimonio y en la fundación de una familia. Los padres pueden cometer muchos errores en relación con sus hijos, sin daño duradero para estos si continúan demostrándoles afecto, sosteniéndolos y evitándoles actitudes contradictorias. Pero esto es precisamente de lo que muchos padres no son capaces del todo, sin que por ello sean casos-problema; y las cualidades necesarias son de las más difíciles de adquirir tardíamente y por medios intelectuales. Son la muestra de una personalidad esencialmente madura que ha afrontado las dificultades de su propio desarrollo y que se ha adaptado a ellas. Una educación satisfactoria de los padres es un proceso lento y continuo que comienza bastante antes de la edad adulta y que tiende a preparar al individuo al matrimonio y a la fundación de una familia y a ayudar al padre y a la madre jóvenes a comprender y aplicar durante los primeros años de la vida de sus hijos, y de forma verdaderamente espontánea, los conocimientos intelectuales que la ciencia del desarrollo del niño pone a nuestra disposición.

Los psicólogos y los educadores se hallan enfrentados con pro-

blemas estrechamente solidarios: por una parte, comprender e interpretar una cultura en vías de transformación rápida; por otra parte, elaborar las técnicas que ayudarán a hombres y mujeres a asimilar en el terreno afectivo los conocimientos así obtenidos. Este trabajo supone la existencia de servicios coordinados, garantizados por numerosos organismos que, respetando siempre la personalidad y la responsabilidad de los padres y pidiéndoles un concurso activo y constructivo, colaboran para hacer nacer en ellos un sentimiento de confianza hacia la maternidad y la paternidad. También requiere la participación de todos los que han de ocuparse de la infancia y de la familia—enfermeras y nodrizas, médicos, educadores, trabajadores sociales y personal de policía—, lo cual significa que deben poseer al mismo tiempo una sólida formación práctica y un mínimo de nociones teóricas en materia de psicología del niño.

El medio económico y social.—Una acción del estilo de la que acabamos de indicar solo puede ser realmente eficaz si se lleva a cabo en un marco económico y social que proteja y favorezca a la familia. Es, pues, de desear, no solo que la organización social o industrial deje a las mujeres la responsabilidad de elegir libremente entre las ocupaciones del hogar, el ejercicio de una profesión fuera de casa o una solución mixta, sino que la madre pueda quedarse junto a sus hijos al menos durante los dos primeros años, sin que tenga que abandonarlos presionada por las necesidades económicas. Sería preciso desaconsejar el dejar a los niños de menos de un año en casas-cuna durante el día, a menos que la madre no pueda ocuparse de ellos en absoluto. Si por una razón cualquiera es necesario separar al niño de su familia, se ha de considerar esta decisión como una medida muy grave que solo debe adoptarse tras un examen profundo de todas las demás posibilidades. Además, esta separación ha de ser tan breve como sea posible y no hay que regatear el menor esfuerzo para devolver al niño a sus padres y para ayudar a estos a desarrollar su experiencia práctica en este aspecto, si es que carecen de ella. Si el niño no puede ser devuelto a sus padres, será acogido rápidamente y en forma permanente por una familia o, a falta de esto, por un centro en donde reine una atmósfera familiar y donde pueda hallar una persona capaz de reemplazar verdaderamente a su madre. Siendo así que la familia incapaz o desunida ofrece un terreno abonado a los trastornos afectivos, a las neurosis y a la delincuencia, que se repiten en la siguiente

generación, la acción legislativa y administrativa debe tender sobre todo a prevenir el daño y, cuando esto sea imposible, a descubrirlo y tratarlo inmediatamente.

Sin embargo, la salud de la familia se ve directamente afectada por numerosas medidas administrativas, sobre las que el individuo sólo posee muy escasa influencia. Cada vez que se interesan, p. ej., en mejorar las viviendas, las autoridades habrían de tener en cuenta las siguientes consideraciones: las familias numerosas no deben sentirse agobiadas por ello, y es conveniente proveer a sus necesidades lo mismo que a las de matrimonios sin hijos y a las familias restringidas. Las nuevas ciudades para vivir deberían dar lugar al desarrollo de un verdadero espíritu comunitario; las familias no deben estar aisladas, pero se ha de respetar su vida privada, y los niños no deben ser arrancados de su medio natural. Un programa satisfactorio de construcción de viviendas habría de tender a crear pequeñas colectividades con las facilidades necesarias en lo que se refiere al aprovisionamiento, a las actividades sociales y a las distracciones, así como a terrenos de juego absolutamente seguros y de fácil acceso para los niños. Se reunirán, así, las mayores ventajas de la vida en un pueblo con las ventajas que proporciona la ciudad en el terreno de la higiene, de la cultura y de la economía del trabajo. Aunque en muchos países haya comenzado la obra de reconstrucción, sería quimérico esperar que las familias europeas, salvo raras excepciones, puedan ser nuevamente alojadas en estas condiciones. Sin embargo, nos parece que, no obstante la situación desfavorable que actualmente se halla en la mayor parte de las grandes ciudades europeas, se podría, con pocos gastos, hacer mucho más para desarrollar el espíritu comunitario entre grupos de familias limitados y para procurar terrenos de juego adecuados a los niños, que tanto los necesitan¹.

En el transcurso de los veinte o treinta años últimos, se han dedicado en Europa, con más o menos éxito, sumas cada vez más considerables, de fuentes públicas o privadas, para la lucha contra la falta de salud mental. Existen centros psico-pedagógicos, clínicas psiquiátricas, servicios de asistencia a las familias, servicios sociales y multitud de organismos análogos que se esfuerzan por

¹ Ha sido dado un ejemplo excelente por el movimiento de los centros sociales en los países escandinavos y en el Reino Unido, así como por la creación de terrenos de juego donde los niños de las zonas superpobladas pueden jugar con toda libertad. Véase Lady ALLEN: *Adventure Playgrounds*, King George's Jubilee Trust, 1953.

remediar los daños causados principalmente por la dificultad de relaciones y los estados de tensión entre miembros de una misma familia. Normalmente, se hacen pocas cosas hasta que surge una crisis. La presencia de un solo individuo gravemente inadaptado puede, en esos momentos, ocasionar gastos astronómicos para la colectividad: no solamente se trata, por cierto, de gastos y cuidados especiales que exigen el tener que recurrir a un personal especializado, sino también de un proceso que se perpetúa, originando la aparición de un número cada vez mayor de seres inadaptados y desdichados. En todas las formas de acción social, sobre todo cuando se trata de garantizar el desarrollo afectivo del niño, cuesta mucho menos, en fin de cuentas, hacer un esfuerzo considerable para prevenir que un esfuerzo mínimo para curar, y el beneficio de este esfuerzo alcanza a toda la colectividad. En el terreno de la salud mental, las actividades preventivas y constructivas exigen la intervención concertada de todos los que se ocupan de la familia: administradores, arquitectos, educadores, psicólogos, médicos, especialistas de la planificación social o legisladores. El desarrollo normal y sano de una colectividad no puede estar asegurado ni por una pequeña cantidad de medidas particulares, ni por el nombramiento de algunos expertos. Exige junto a los expertos y los medios necesarios para tratar a los individuos nerviosos o inadaptados, la conciencia práctica de que toda medida de carácter social tiene una repercusión en la vida de la familia y, por medio de la familia, en el desarrollo de la próxima generación de padres.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSEN, O., et al.: *Hjem og born*. Copenhagen, J. H. Schulz Forlag, 1947. 216 págs.
- ANSHEN, R. N.: *The family, its function and destiny*. Nueva York, Harper, 1948. 44 págs.
- ARLITT, A. H.: *Family relationships*. Nueva York y Londres, McGraw Hill, 1942. 277 págs.
- BAYLEY, N.: *Mental growth during the first three years; a developmental study of sixty-one children by repeated tests; from the Institute of Child Welfare, University of California*. Provincetown, Mass., Journal Press, 1933. 92 págs.
- BENEDICT, R.: *Patterns of culture*. Boston y Nueva York, Houghton Mifflin, 1934. 290 págs.
- BENJAMIN, Z.: *The young child and his parents*. Londres, University of London Press, 1947. 156 págs.
- BERGE, A.: *Education familiale*. París, Aubier, Ed. Montaigne, 1936. 254 páginas.
- Les défauts de l'enfant*. París, Aubier. Ed. Montaigne, 1953. 220 págs.
- BLACKBURN, J.: *Psychology and the*

- social pattern*. Londres, K. Paul, Trench, Trubner, 1945. 157 págs.
- BOER, H. de.: *Gezin en school; referaat gehouden op de Grondslagenconferentie van het Christelijk onderwijs te Birkhoven op 31 Oct. 1947*. 's-Gravenhage, Boekencentrum, 1948. 31 págs.
- BONNARDOT, J.: *La collaboration des parents avec l'école*. Lión, Ed. de la Maison Heureuse, 1933. 64 págs.
- BOURGUIN, F.: *La protection sociale de l'enfant en France*. París, Masson, 1938. 184 págs.
- BOVET, L.; GUXE, G.; RAMBERT, M.; RICHARD, G.: *Parents et enfants*. Lausanne, Ed. du Groupe Esprit, 1943. 140 págs.
- BOVET, P.: *Famille ... Quelle famille?* Lausana, La Concorde, 1942. 14 págs.
- BOWLEY, A. H.: *The problem of family life*. 2.^a ed. Edimburgo, E. & S. Livingstone, 1948. 99 págs.
- BRULÉ, H.: *Le rôle de la femme dans l'éducation familiale et sociale*. París, Foucher, 1950. 132 págs.
- BURLINGHAM, D., y FREUD, A.: *Infants without families*. Nueva York, International University Press, 1944. 128 págs.
- CHAMBRE, P.: *Une école de parents*. París, Les Presses d'Ile-de-France, 64 páginas.
- CHORUS, A.: «Zuigeling en kleuter», en RUTTEN, F. J. Th.: *Jaren der Jeugd*, vol. I. Heemstede, De Toorts, 1942.
- COHEN, E. W.: *English social service*. Londres, G. Allen & Unwin, 1949. 170 págs.
- CONFERENCE OF EDUCATIONAL ASSOCIATIONS: *Annual report 1949, home and school*. Londres, Conference Office 169 Strand. W. C. 2. 1949.
- Economie, psychologie dans la vie familiale*. Journées familiales internationales. Rome, Sept. 1949. París, Union internationale des organismes familiaux. 134 págs.
- EDGE, P.: *Some parents' questions answered*. Londres, Faber & Faber, 1946. 76 págs.
- Enfance et famille*. IV Congrès du Bureau international catholique de l'enfance à Constance. París, Ed. Fleurus, 1953. 127 págs.
- EVELYN, K. E. D.: *Individual parent-teacher conferences*. Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1945.
- FERRIERE, A.: *L'éducation dans la famille*. 4.^a ed. Lausana, Ed. du Secrétariat romand d'hygiène sociale et morale, 1935. 98 págs.
- Nos enfants et l'avenir du pays*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1942. 279 págs.
- Vers une classification naturelle des types psychologiques*. Niza, Ed. des Cahiers astrologiques, 1943. 75 págs.
- FLUGEL, J. C.: *The psycho-analytic study of the family*. 4.^a ed. Londres, Hogarth Press, 1939. 259 págs.
- GERRITSMAN, W. E.: *De school, ouders, besturen, onderwijzers*. Zeist, Gereformeerd Schoolverband.
- GONTCHAROV, N. K.: *Zaklady pedagogiki*. Moscú, Statne Nakladatel'stve, 1950. 409 págs.
- HART, I. K.: *Education in the humane community*. Nueva York, Harper, 1951. 172 págs.
- ILLINGWORTH, R. S.: *The normal child: some problems of the first three years of life and their treatment*. Londres, J. and A. Churchill, 1952.
- ISAACS, S.: *Concerning children* [folletos] núms. 3-7. Londres, Univ. of London Institute of Education, and the Home and School Council of Great Britain, 1937.
- KATHOLIEKE CENTRALE VERENIGING VOOR GEESTELIJKE VOLKSGEZONDHEID. *De geestelijke gezondheid van het gezin. Verslag van de jaarvergadering op 30 Mei 1949*. Utrecht, De Vereniging, 1949. 88 págs.
- KOHNSTAMM, P.: *Schepper en schieping*. Vol. II. *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem, F. Bohn, 1929.
- KREVELEN, D. A. VAN: *Het enige kind; bijdrage tot de psychologie en psychopathologie van het kind*. Utrecht, J. Bijleveld, 1946. 374 págs.
- LACROIX, J.: *Force et faiblesse de la famille*. París, Editions du Seuil, 1949. 159 págs.

- LEBEL, R.: *L'enfant dans la famille*. París, J. Oliven, 1952. 191 págs.
- LIDBETTER, E. J.: *Heredity and the social problem group*. Londres, E. Arnold, 1933. 160 págs.
- LINDNER, R. M., y SELIGER, R. V.: *Handbook of correctional psychology*. Nueva York, Philosophical Library, 1947. 691 págs.
- MEILI, R.: «Beobachtungen über charakterologisch relevante Verhaltensweisen im dritten und vierten Lebensmonat», *R. suisse Psych.* 1953, vol. 12, núm. 4, págs. 257-75.
- MENUT, G. C.: *La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant*. París. Ed. Familiales de France, 1943. 108 págs.
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION: «Nature and nurture», *27th Yearbook*. Bloomington, Ill., Public Publishing Co., 1928. 2 vols.
- NORVIG, A. M.: *Det sunde barn og dets forældre*. 2.^a ed. Copenhagen, E. Munksgaard, 1941. 208 págs.
- PARENTS' GUILD: *Parents working together*. Londres, Central Council of Parents' Guild, 1946.
- PEYSSARD, L.: *La famille regarde l'école*. París, Ed. Familiales de France, 1946. 109 págs.
- PRO JUVENTUTE: *Bericht über den Kongress Jugend und Familie*. Zürich, Zentralsekretariat Pro Juventute, 1942. 112 págs.
- RADKE, M. J.: *The relation of parental authority to children's behavior and attitudes* (The Institute of Child Welfare, *Monograph series*, núm. 22). Minneapolis, University of Minnesota Press, 1946. 123 págs.
- RIBBLE, M. A.: *The rights of infants*. Nueva York, Columbia University Press, 1943. 118 págs.
- SAYLES, M. B.: *Substitute parents; a study of foster parents*. Nueva York y Londres, The Commonwealth Fund; Oxford University Press, 1936. 309 págs.
- SCHIFF, H.: *Elternfehler-Kinderschicksal; Formen der Fehlerziehung*. Vienna, Braumüller, 1948. 104 págs.
- SCHMID, H.: *Die Pädagogische Situation in der Kinderreichen Familie*. Conferencia. Freiburg, Schwarzenbach, 1948. 198 págs.
- TICHELEN, H. VAN: *Huis en school*. Gent, Boekh. Rombaut-Fecheyr, 1946. 195 págs.
- VIEHWEG, W.: *Die Schule als Funktion der Gesellschaft*. Darmstadt, Schröter, 1949. 35 págs.
- WALLASEY EDUCATION COMMITTEE: «Children growing up», *Your child at school (Guidance for Parents*, folleto núm. 14). Wallasey, WEC, 1953. 12 págs.
- WALLER, W.: *The family; a dynamic interpretation*. Nueva York, The Cordon, 1938. 621 págs.
- WATERINK, J.: *De school aan de ouders*. Delft, W. D. Meinema.
- ZIMMERMAN, C. C.: *The family of tomorrow. The cultural crisis and the way out*. Nueva York, Harper, 1949. 256 págs.

CAPITULO III

Educación pre-escolar ¹

Las necesidades sociales.—La familia moderna incompleta que dispone de un espacio vital limitado en un marco urbano, suele estar incapacitada para proporcionar al niño todo aquello que este necesita en el terreno físico y fisiológico para realizar su pleno desarrollo personal. En el campo, en donde el niño dispone de todo el espacio preciso para jugar, donde tiene al alcance de la mano materiales de juego naturales—arena, agua, barro—, en un medio en donde no corre riesgos graves y en donde se halla rodeado de otros niños de edad pre-escolar, muchas de sus necesidades se satisfacen naturalmente. Muy distinta es la situación del pequeño ciudadano: el espacio de que dispone para jugar en su casa suele ser muy limitado—en muchos hogares ni siquiera hay espacio—; el deseo que siente de hacer experimentos con lo que le rodea se ve limitado por obligaciones de orden y de limpieza que él no puede comprender; en cuanto pone los pies fuera de casa, se sumerge en un medio peligroso—demasiado peligroso para que pueda ir muy lejos—; puede, en fin, no tener el menor contacto con otros niños o con otros adultos que no sean sus padres. La escuela maternal—que proporciona artificialmente al niño el espacio, el material de juego y los compañeros de su edad que necesita—es, pues, el antídoto necesario de las restricciones impuestas por la urbanización. Esto no quiere decir que sea indispensable para todos los niños y que haya que esforzarse por alejar a un niño de su medio familiar durante la totalidad o, simplemente, la mayor parte de sus horas del día.

La educación pre-escolar en Europa.—En Europa, la educación pre-escolar organizada presenta un cuadro confuso, y muchos externados para niños pequeños tienen objetivos implícitos o explícitos contradictorios. En muchos países, la escuela maternal y el

¹De modo general, este capítulo se basa en las deliberaciones del grupo I; pero en la primera parte toma ampliamente, y con frecuencia de modo textual, los documentos de trabajo establecidos para la conferencia por H. Aebli y por la Oficina Internacional Católica de la Infancia.

jardín de la infancia tienen su origen en la guardería o en la casa cuna, y aún conservan—y este es su rasgo esencial—el carácter de un servicio de socorro, destinado a los niños en edad pre-escolar cuya madre no puede ocuparse de ellos. En otros países, generalmente más prósperos desde el punto de vista económico, la escuela maternal o el jardín de la infancia solo se ocupan de la educación y únicamente entre los tres o cuatro años de edad y el principio del período de escolaridad obligatoria. De hecho, muchos establecimientos pre-escolares combinan esta función educativa con otra de protección física y social; en Francia, p. ej., algunos tienen dos categorías distintas de personal; una, encargada de breves sesiones cotidianas de educación pre-escolar, y la otra, al cuidado de los niños desde el principio de la mañana hasta el final de la jornada de trabajo de la madre. A pesar de que la distinción sea, tal vez, artificial en la práctica, hay que señalar la diferencia esencial que separa la concepción de la *nursery*, de la guardería o de la casa cuna, por un lado, y la de la escuela maternal, del jardín de la infancia y de las clases infantiles propiamente dichas, por otro. En el primer caso, se trata ante todo de proporcionar cuidados físicos a los niños, que suelen ser bebés de menos de dos años; el papel educativo es nulo, o todo lo más accesorio, y el personal pocas veces posee una formación pedagógica. En el segundo caso, el establecimiento tiene, ante todo, un fin educativo y se esfuerza en ofrecer un marco y un personal especializado que responden a las necesidades psicológicas y educativas de los niños, y que enriquecen y completan, sin reemplazarlos, la educación y los cuidados físicos que normalmente administra la madre en el hogar. Por ello, no debe ocupar cada día, sino una parte bastante reducida de las horas de vigilia del niño. La medida en que el establecimiento pre-escolar se obliga a asumir tareas que, hablando con propiedad, no son de su incumbencia, depende de condiciones económicas y sociales desfavorables, que sería preciso modificar en su origen por otros medios. La misma necesidad y la amplitud de sus actividades realmente educativas dependen de la posibilidad del padre, y sobre todo de la madre—y aquí no se trata solamente de posibilidades económicas—de asegurar completa e inteligentemente la educación del niño durante los años que preceden a su ingreso en la escuela primaria.

Hay que insistir en que toda medida que tiende a separar de su madre a un niño de menos de tres años no es de desear, generalmente, para el desarrollo mental y afectivo de este. Vale más,

al parecer, tomar medidas económicas y sociales para poner a la madre en condiciones de consagrar todos sus esfuerzos al niño, al menos durante los dos o tres primeros años, y, en caso necesario, para ayudarla en su tarea, mejor que crear casas cunas y guarderías para estimularla a volver a su trabajo en cuanto esté físicamente en estado de hacerlo después del parto. Asimismo, de favorecer la formación de familias numerosas por un sistema de subsidios familiares y por otros medios, si esto no va acompañado de otras medidas sociales que permitan a la familia dar una educación a los hijos, se corre el riesgo de aumentar el número de inadaptados en la comunidad. La fatiga y la irritabilidad de la madre, el cuchitril demasiado lleno, la falta de espacio para jugar fuera y otros inconvenientes análogos, conducen a las disensiones conyugales, a los métodos de educación represiva y, por fin, a distintas formas de malestar social, de desequilibrio mental y de delincuencia. Sustraer a los niños a esas condiciones durante largos períodos es, ciertamente, algo necesario, pero solo es un paliativo, y no un remedio.

Por otra parte, es una forma de acción social diferente de la propuesta en la escuela maternal. Para bien de los niños europeos—sobre todo para aquellos que viven en hogares demasiado llenos en las grandes ciudades, pero también para los de las clases medias que moran en pisos en condiciones materiales con frecuencia bastante buenas—estas tres o cuatro horas de contacto cotidiano con un grupo de niños de la misma edad, en que gozan de una atmósfera de tranquilidad y de un espacio suficiente, representan un puntal necesario a su desarrollo normal. Y, sin embargo, muy pocos países disponen de una red de escuelas maternas lo bastante extensas; en parte, porque no se reconoce su necesidad, y en parte, porque esta forma de educación exige mucho espacio, personal y material. Resulta difícil obtener informes verdaderos sobre la proporción de niños entre tres y cinco o seis años que frecuentan esas escuelas; sin embargo, al ojear la continuación de este informe, el lector no deberá perder de vista el hecho de que esta cifra no supera el 60 por 100 sino en muy pocos países, y que con la mayor frecuencia solo llega al 10 o al 15 por 100¹. Además, estas cifras globales ocultan el hecho de

¹ Se han tomado estas cifras de *L'éducation dans le monde, Organisation et statistiques* (París, Unesco, 1955), y del informe sobre *L'éducation préscolaire dans le monde*, instituido para la Conferencia de la Organización mundial para la educación preescolar. Parece ser, como era de esperar, que los porcentajes corresponden aproximadamente a la densidad de la población.

que en Inglaterra, p. ej., y en otros países, las plazas disponibles en las escuelas maternas que dependen de centros de enseñanza oficial subvencionados se conceden generalmente a los niños cuyas familias no pueden ocuparse de ellos durante todo el día, o de que las escuelas en cuestión están situadas en los barrios más pobres. Por el contrario, en muchos países hay escuelas maternas y jardines de la infancia financiados por capitales privados y dirigidos también privadamente, que admiten a los hijos de padres acomodados. Pero para los niños cuya situación económica se halla entre los dos extremos y cuyas necesidades, aunque diferentes, pueden ser igualmente grandes, no se ha previsto nada o casi nada.

Aun a riesgo de crear alguna confusión, insistiremos en las páginas que siguen en los medios de satisfacer algunas de las necesidades más urgentes de los niños, en el terreno afectivo, intelectual y social, durante el período que precede al de la escolaridad obligatoria. Hoy en día, son raros los sujetos cuyo desarrollo se opera en condiciones ideales, en el seno de una familia numerosa que viva en una casa espaciosa, con jardín, bajo la dirección de una madre inteligente con suficiente tiempo y energía que dedicar a la educación de sus hijos. La mayoría no puede ni siquiera beneficiarse con el sucedáneo que representa la escuela maternal. No obstante, e incluso si les falta sitio y tiempo, los padres pueden hacer mucho para asegurar a sus hijos un desarrollo afectivo e intelectual equilibrado, a condición de que se les ayude a comprender sus necesidades y a satisfacerlas de forma inteligente. Así, pues, en este estudio de los problemas de la educación pre-escolar hemos yuxtapuesto voluntariamente las tareas que incumben a la familia y a la escuela, a la madre y a la maestra—ya que muchas veces la madre se verá obligada a asumir este doble papel lo mejor que pueda—. Además, para ejecutar completamente su labor, la escuela maternal no debe limitarse a los cuidados psicológicos y pedagógicos que dispensa a los niños que le están confiados, sino que debe ayudar activamente a los padres a convertirse en mejores educadores.

De esta manera, en Bélgica, donde la densidad demográfica es de 284 habitantes por kilómetro cuadrado (1951), el 65 por 100 aproximadamente de los niños de tres a seis años asisten a una escuela maternal; en Francia, donde la densidad media es de 77 habitantes por kilómetro cuadrado (1951), esta cifra alcanza aproximadamente el 20 por 100, mientras que en Noruega, para una densidad de 10 habitantes por kilómetro cuadrado, es inferior al 3 por 100.

La socialización.—Para poder realizar completamente sus propias potencialidades, el niño debe llevar a cabo, desde su nacimiento hasta el principio de su período de escolaridad obligatoria (cinco o seis años), toda una serie de tareas necesarias para su desarrollo afectivo, intelectual y físico. Muchas de sus adquisiciones, p. ej., gatear y andar, son, ante todo, una cuestión de maduración fisiológica; otras—p. ej., aprender a hablar—, son también resultado de la maduración, pero esto bajo el efecto de un estímulo social. Cada aspecto del crecimiento del niño pequeño, cada una de sus nuevas adquisiciones se hallan influidas por la actitud de los que le rodean. Su proceso de desarrollo puede facilitarse de varias formas que ejercerán influencias igualmente variadas sobre sus relaciones hacia sí mismo y hacia el prójimo y sobre toda su vida futura.

Se encuentra un elemento social incluso en actos que al parecer no revelan sino maduración. A medida que las colectividades humanas reúnen a un mayor número de individuos y salen de su aislamiento, es más importante que el desarrollo de la personalidad individual se lleve a cabo en un contexto que ponga de relieve la necesidad de participar en la vida y en el desarrollo del conjunto de la sociedad. Por ello, lo más importante para la sociedad es emprender la socialización de los impulsos brutos del egotismo infantil. A los dos años, y a veces antes, el niño sabe habitualmente hablar y, por ello, se hace mucho más accesible a la influencia educativa materna; de ella debe, pues, aprender los principios fundamentales del comportamiento moral, de la cooperación con los demás, de la forma en que hay que compartir los seres y las cosas con sus hermanos y hermanas mayores y más pequeños y con sus padres. Las actitudes sociales y morales no se desprenden espontáneamente de una interacción, sino que son fruto de la educación y sobre todo de la experiencia social adquirida por los niños que juegan en grupo en presencia de la madre o de la maestra—las cuales no se limitan a reglamentar su conducta, sino que deben interpretar también para ellos las normas morales de la sociedad—. El niño debe aprender a respetar los derechos del prójimo y a plegarse a obligaciones, muchas veces contrarias a sus deseos egoístas; ha de acostumbrarse progresivamente y de forma cada vez más compleja a conocer y distinguir entre sí aquellas situaciones en que debe abdicar o modificar cualquiera de sus deseos para amoldarse al modo de vida adoptado por su grupo y aquellas en que debe defender sus propios derechos.

La familia proporciona al niño su primer grupo social, dentro del cual puede adquirir el sentido de la reciprocidad y, cuando esta familia es bastante completa, constituye también para él una sociedad natural que le proporcionará la ocasión de experimentar muchas otras relaciones de jerarquía y de igualdad. A medida que va aumentando la experiencia del niño, entra en contacto con otros grupos familiares y con los niños de la vecindad que tienen aproximadamente su edad; más adelante, descubre distintas y más amplias colectividades: la escuela maternal o la clase infantil y la escuela primaria. Estas—sobre todo la escuela primaria—son colectividades que se diferencian de la familia, ya que las relaciones son menos personales y menos intensas y las relaciones entre iguales adquieren más importancia. Sin embargo, el niño pequeño no puede concebir un grupo demasiado numeroso, ni siquiera un grupo tan poco complejo como un pueblo o un barrio; pero puede tener relaciones directas en un grupito de compañeros o en una clase¹ de diez o quince niños de su edad, comprender estas relaciones y descubrir así, progresivamente, grupos cada vez más numerosos. Durante este aprendizaje progresivo, basado en principio en una primera experiencia social adquirida entre sus padres y sus hermanos y hermanas, es cuando se orientará cada vez más hacia el prójimo, cuando echará los cimientos de una concepción cada vez más amplia de los lazos que le unen a la sociedad y cuando establecerá actitudes y técnicas morales que le permitan llegar a un acuerdo satisfactorio con los niños y los adultos fuera del estrecho círculo familiar. Incluso en un hogar feliz que permita satisfacer muchas de sus necesidades personales, solamente podrá el niño adquirir esta experiencia social progresiva en condiciones excepcionales y a cuenta de muchas reflexiones y de abnegación por parte de su madre; la misma fuerza de los lazos que le unen no solo a sus padres, sino también a otros miembros de su familia, presenta, por otra parte, un carácter exclusivo que puede contribuir a alzar barreras entre los individuos, antes que a derribarlas.

¹ En una escuela maternal, una clase compuesta por cuarenta y hasta sesenta niños es un contrasentido desde el punto de vista de la educación preescolar concebida como medio de formación social para los niños de tres a cuatro años. En las escuelas europeas, la proporción media varía al parecer, de una maestra para cincuenta y nueve niños a una maestra para dieciocho. Aunque una maestra de escuela maternal, perfectamente calificada, puede verse al cargo de treinta o más niños, en muchos países está asistida por adjuntas o por padres que se ofrecen como voluntarios para ciertas tareas de vigilancia.

A la edad de ingreso en la escuela maternal—es decir, a los tres o cuatro años en la mayor parte de los países—, el niño es aún naturalmente egocéntrico y obedece casi por completo a sus propios impulsos. Sus actitudes, en la medida en que son sociales, se centran en los adultos. Los primeros trabajos de Piaget¹, aun cuando reflejan en cierta medida las actividades del tipo Montessori a las que se entregaban los sujetos observados, han sido confirmados por investigaciones ulteriores². Hasta la edad de los tres años, aproximadamente, el niño—a menos que posea una madurez particular y haya disfrutado de facilidades excepcionales de educación durante sus primeros años—, no es capaz de participar en ningún juego en el que se requiera la cooperación: las actividades solitarias o paralelas—un niño que ignora al que juega a su lado—ocupan un lugar preponderante en su vida. Sin embargo, se ha comprobado en el niño un progreso muy marcado de la integración social hacia los tres años; durante los dos o tres siguientes, participa cada vez con más frecuencia en juegos que precisan la cooperación y la asociación. Esta tendencia alcanza un primer máximo entre los cinco y los siete años³.

Como se ha dicho antes, el comportamiento social y las bases morales sobre los que descansa son, en gran medida, cosas que se aprenden. En condiciones ideales de vida y, particularmente,

¹ PIAGET: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1924; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1924; véanse también las críticas de C. BÜHLER: *Kindheit und Jugend*, 3.ª ed., Leipzig, Hitzel, 1931, pág. 161, y de M. MUCHOW: «Psychologische Probleme der frühen Erziehung», *Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde*, N.º 19, Verlag Stenger, Erfurt, 1929, págs. 54 y sgs.; W. HANSEN: *Die Entwicklung des Kindlichen Weltbildes*, Munich, Kösel u. Pustet, 1938 y 1949, página 114.

² C. y W. STERN: *Die Kindersprache*, 4.ª ed., Leipzig, J. A. Barth, 1928; S. ISAACS: *Social development in young children*, Londres, Routledge, 1930.

³ H. HETZER: «Das volkstümliche Kinderspiel», *Wiener Arb. z. päd. Psych.*, 1927, núm. 6; M. PARTEN: *An Analysis of Social Participation, Leadership and other Factors in Pre-school Play Groups*, tesis de Ph. D. no publicada, Universidad de Minnesota, 1929; las conclusiones de esta obra han sido vueltas a tratar por su autor en los dos artículos siguientes: «Social participation among Pre-school Children», *J. Abnorm. Soc. Psych.*, 1933, 27, págs. 430-440, y «Social Play among Pre-school Children» *J. Abnorm. Soc. Psych.*, 1933, 28, págs. 136-47; esta tesis está resumida en R. G. BARKER, et al.: *Child Behaviour and Development*, Nueva York, McGraw-Hill, 1943, págs. 509-25; C. BÜHLER: *Kindheit und Jugend*, op. cit.; L. A. HATTWICK y M. K. SANDERS: «Age differences in Behaviour at the Nursery School Level», *Child Development*, 1938, 9, págs. 27-47; W. HANSEN: loc. cit., págs. 14-34: «Das Spiel in der Frühphase der Kindheit».

cuando el niño forma parte de una familia numerosa que habita en una comunidad y que le ofrece ocasiones de contacto con otros niños fuera del grupo inmediato de hermanos y hermanas, esta adquisición se lleva a cabo más o menos espontáneamente, bajo la dirección de la madre o del padre. Cuando el niño carece de estas facilidades, la escuela maternal tiene un importante papel que desempeñar en el desarrollo del comportamiento social¹. El simple contacto de un niño con compañeros de su edad ofrece muchas ocasiones de aprendizaje social. Basándose en estudios cualitativos de las necesidades sociales de distintos niños, Hetzer sugiere que se les coloque en *grupos de juego* diferentes, según el aspecto de su comportamiento social que se trate de desarrollar. La maestra de la escuela maternal o los padres pueden ejercer una acción más eficaz aún sobre el niño. La maestra no solo puede proporcionarle ocasiones de aprendizaje social, sino también ayudarle activamente a pasar del egocentrismo a actividades de asociación y de cooperación, regidas por reglas comunes libremente aceptadas y comprendidas. Sus comentarios y sus reacciones con respecto al comportamiento social del niño, la forma en que estimule la cooperación y la abnegación con que regule las controversias, sus alabanzas y sus reproches y hasta las preguntas que haga contribuyen a formar a sus alumnos y a reglamentar su conducta.

Además de la experiencia social concreta y orientada que adquieren los niños por medio de las relaciones que mantienen entre sí bajo la dirección de la maestra, esta puede ayudarles a familiarizarse con toda clase de personajes y cosas que desconocen y les parecen extrañas. Desde hace mucho tiempo, las escuelas maternales, igual que las escuelas primarias, han adquirido la excelente costumbre de hacer a los alumnos franquear de vez en vez los límites del hogar y de la escuela, interesándoles en las actividades de los demás, invitando a los alumnos que no pertenezcan al centro. Si hay extranjeros de paso en la localidad, la maestra puede tratar de establecer relaciones amistosas entre estos y sus alumnos. Mirando estampas y escuchando narraciones, incluso los niños muy pequeños pueden llegar a saber cómo viven los esquimales o los africanos; cantando en su texto original canciones de otros países, acaban por comprender que los distintos pueblos utilizan palabras diferentes para decir la misma cosa. Afirmar que

¹ K. L. McLAUGHLIN. «Kindergarten education», *Encyclopedia of Educational Research* (ed. rev.), publicado bajo la dirección de W. S. Monroe. Nueva York, Macmillan, 1950, págs. 647-57.

la comprensión internacional, en el más amplio sentido de la palabra, podría ser inculcada en la escuela maternal, sería ir demasiado lejos; sin embargo, familiarizando a los niños con aquello que les parece insólito, la maestra puede contribuir a reducir las reacciones de temor o de agresividad provocadas por los extranjeros y unir en forma activa la socialización de los niños pequeños con la creación de actitudes favorables respecto a otros pueblos. Hay que destacar, sin embargo, que la contribución fundamental del hogar y de la escuela maternal a la causa de la comprensión internacional consiste, en este estadio inicial, en crear una actitud benévola hacia el prójimo; y esto, mejor que inculcando a los niños conocimientos sobre otros pueblos, se consigue enseñándoles a mantener buenas relaciones con sus compañeros de juego¹.

La seguridad y la independencia.—El desarrollo social del niño no se lleva a cabo solamente al amparo de sus contactos con los demás. Las vías de acceso a aquel deben prepararse por medio de la satisfacción progresiva de otras necesidades. Desde el nacimiento, el progreso psicológico normal lleva a una diferenciación cada vez más avanzada entre el individuo y su medio humano y material, una distinción cada vez más completa entre el mundo de las realidades exteriores y el reino de la imaginación, y una creciente independencia física y afectiva. Ninguno de estos procesos está completamente terminado antes del final de la adolescencia, y corren el riesgo de no alcanzar este término, o alcanzarlo solo en parte, cuando las primeras fases del desarrollo del niño no han sido favorables.

Una madre dulce, amante, de carácter estable y sensato, inspira al niño un sentimiento de seguridad que será la base de su futuro sentimiento de independencia. Durante los dos o tres primeros años de su vida, ella es quien satisface sus necesidades y quien, al mismo tiempo, contribuye en mucho a su adaptación a la realidad, proporcionándole o negándole satisfacciones. En el marco protector de su cariño puede el niño afirmar su independencia. La imita, se siente parte integrante de ella, y contra ella se rebela de cuando en cuando. Si las relaciones del niño con su

¹Declaraciones de Mme. Herbinère-Lebert, presidente de la Organización mundial para la educación pre-escolar. El lector hallará un excelente estudio experimental en la evolución de la idea que se forman los niños de su propio país y de los países extranjeros, en J. PIAGET y A. WEIL: «Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger», *Bull. Int. Sci. Soc.*, Unesco, vol. 3, sept.-dic. 1951, págs. 605-21.

madre están libres de toda ansiedad y acepta sanamente los valores familiares, su independencia y su actitud de oposición serán factores importantes del desarrollo de su personalidad y, más tarde, de su capacidad para adquirir y elaborar su propia escala de valores. Valentine¹ ha demostrado toda la importancia del período *negativista*, que se suele situar a los dos o tres años, para la posterior formación del carácter. Esta tendencia a la oposición puede llegar a ser excesiva si los padres se muestran inconsecuentes o demasiado indulgentes; por el contrario, si son demasiado severos y autoritarios, pueden provocar rebeldías o, al obligarles a rechazar sus tendencias, hacer de sus hijos seres pusilánimes o insignificantes. En una familia estable, la mayoría de los niños gozan de una seguridad y de una independencia que bastan para satisfacer sus necesidades de identificación y de oposición, así como para asegurarles un desarrollo normal en el terreno afectivo e intelectual. Pero muchos de estos padres necesitan consejo cuando se ven obligados a hacer frente a crisis de cólera, a desobediencia, a espíritu de contradicción, al rechazamiento de alimentos, etc., que son manifestaciones normales de la actitud de oposición y de las dificultades inherentes al proceso de desarrollo. Deben llegar igualmente a comprender que la desobediencia infantil, p. ej., se debe muchas veces a la pura negligencia o a la imposibilidad de diferir una reacción; y que ciertas señales de egoísmo, de insolencia o de falta de educación, corresponden sencillamente a una fase del desarrollo, son prueba de una normal falta de madurez. Esto no significa, naturalmente, que los padres hayan de contentarse con aceptar o disculpar este comportamiento; tienen que aprender a no ceder nunca a la irritación y a tener en cuenta las necesidades del desarrollo del niño antes que su conveniencia personal.

La ampliación de las relaciones.—Las relaciones entre padres e hijos son de orden profundamente afectivo, y toda la vida del niño se encuentra marcada por ellas. Por tanto, es importante ampliar lo más rápidamente posible el campo de las relaciones del niño y su sentimiento de dependencia exclusiva respecto a su madre. Trabando conocimiento con un grupito de niños, en casa de otra familia, o, más a menudo, con los demás alumnos de la escuela maternal, saldrá del estrecho círculo de sus hermanos y

¹ *Psychology of Early Childhood*, Londres, Methuen, 1942. *The Difficult Child and the Problem of Discipline*, 5.ª ed. Londres, Methuen, 1950.

hermanas para entrar en un grupo que depende de un adulto distinto a su madre, y esto será para él una etapa importante hacia el hallazgo de un mundo real más amplio. Entonces se verá obligado a comparar este nuevo medio con el de su hogar. El hijo único, o el hijo mimado, ya no es el centro del interés general; tiene que compartir con otros la atención del adulto; tal vez sea esta la ocasión—lo es al menos para muchos hijos únicos—de experimentar una primera desilusión cuando los otros niños se muestren indiferentes o agresivos y su madre lo abandone a sí mismo. Este puede ser el primer choque causado por un destete psicológico de los cuidados exclusivos de la madre. Para esta puede ser también una prueba penosa y, con mucha frecuencia, un niño inadaptado es un niño a quien su madre no ha sabido liberar de su tutela.

Pero las relaciones del niño con los grupos extraños al hogar no deben limitarse a una serie de experiencias negativas, por muy necesarias que sean estas para asegurar su adaptación a la realidad. La clase maternal ofrece al niño todo un conjunto de relaciones diferentes de las conocidas en el hogar, tensiones, dificultades nuevas y nuevas formas de resolverlas para adaptarse armoniosamente a lo que le rodea. De un modo positivo, la escuela maternal puede continuar y desarrollar la acción ejercida por la madre, ofreciendo compensaciones aceptables y dichosas para las esperanzas y los deseos infantiles que es preciso abandonar. Favorece la tendencia natural del niño a la independencia y le ofrece, en la persona de la maestra—que no es su madre, pero que él juzga *segura*—, un adulto a quien puede *querer* y *odiar* con menos intensidad que a sus padres. Todo esto enriquece y hace más afectiva la red de relaciones del niño con los demás. Al ofrecerle una experiencia concreta mucho más variada del mundo material y humano de lo que puede hacerlo un hogar medio, la escuela maternal le ayuda a arrancarse al dominio anárquico de su propia imaginación y a penetrar mucho antes en un mundo en que descubre que los demás—niños y adultos—experimentan los mismos sentimientos que él, y en una realidad objetiva donde las relaciones de causa a efecto se determinan por leyes independientes de sus deseos y de sus temores.

El crecimiento intelectual.—En los niños pequeños, el desarrollo afectivo y social va a la par con el crecimiento intelectual. El niño que no se siente seguro no se desarrolla normalmente en el terreno social y puede, por esto, encontrarse retrasado en

el terreno intelectual. Por el contrario, y según lo demuestran las encuestas acerca de los niños colocados en instituciones y sobre niños de los grupos económicos menos favorecidos¹, la falta de experiencias estimulantes puede retrasar la adquisición de conocimientos intelectuales—es decir, debilitar las aptitudes innatas—y, en virtud de la insuficiencia del bagaje conceptual y verbal, ejercer posteriormente, en contrapartida, una acción paralizante en las relaciones sociales.

El hogar y la escuela maternal deben contribuir naturalmente al desarrollo intelectual del niño por la calidad del medio y no por una enseñanza directa del estilo de la dispensada por la escuela primaria o secundaria. No deja de ser cierto que la madre y la maestra deben saber cómo contribuye la experiencia al desarrollo intelectual del niño y en qué forma pueden ellas, mediante sus aportaciones y sus intervenciones personales, no solo seguir y facilitar, sino también estimular y orientar el curso natural del crecimiento.

El desarrollo lingüístico y la formación de los conceptos están íntimamente ligados y son la base del desarrollo intelectual. El niño retiene términos y expresiones del lenguaje de los adultos a medida que se va construyendo nociones menos rudimentarias. Por otra parte, este lenguaje ejerce, en virtud de los puntos de vista y las categorías que comprende bajo una forma implícita, una gran influencia sobre la génesis de los conceptos del niño.

Los estudios de psicología genética destacan que el pensamiento es una acción interiorizada y sistematizada. Con frecuencia, el niño debe representar lo que el adulto es capaz de pensar interiormente, y la imagen objetiva que el adulto se hace del mundo tiene por origen la actividad sensomotriz del niño, en donde actitud, movimiento, excitación y búsqueda de la experiencia y de satisfacciones están unidas unas a otras cada vez más íntimamente para formar la base de una serie de nociones y de ideas que van multiplicándose, tomando poco a poco una forma ver-

¹ E. H. JONES: «Environment al Influences of Mental Development», *Manual of Child Psychology*, publicado bajo la dirección de L. Carmichael, Londres, Chapman and Hall, 1946, págs. 582-632; traducción francesa, t. II, páginas 917-98 (París, P. U. F. 1952); M. F. LITTLE' y H. M. WILLIAMS: *An Analytical Scale of Language Achievement*, Univ. Iowa Stud. Child Welfare, 1937; 13, núm. 2, págs. 49-94; H. M. SKEELS; R. UPDEGRAFF; B. L. WELLMANN y H. M. WILLIAMS: *A Study of Environmental Stimulation: an Orphanage Pre-school Project*, Univ. Iowa Stud. Child Welfare, 1942, 15, núm. 4.

bal¹. La actividad y la experiencia se convierten, pues, cada vez más en el alimento esencial del desarrollo intelectual, y la escuela, igual que el hogar, debe proporcionar al niño una y otra en las formas más variadas posibles.

Tales consideraciones han llevado a María Montessori² a inventar materiales de juego que inducen al niño a entregarse aisladamente a actividades concretas. Sin embargo, se ha demostrado que este género de actividad, designado comúnmente con el término de juego de ejercicio³, solo constituye una parte del juego espontáneo del niño. El juego simbólico o juego de imitación es aún más característico de los niños de edad pre-escolar⁴. Consiste en reproducir escenas típicas de la vida real en que el padre, la madre, los animales y—naturalmente—los mismos niños desempeñan los principales papeles. En muchos países jugar a las muñecas es una de las formas más extendidas del juego de imitación. Pero hay escenas y sucesos exteriores en la casa familiar que pueden ser objeto de imitación: se encuentran excelentes ejemplos en el hecho, para el niño, de jugar *al tren* o *al jardín de aclimatación*. Las historias contadas por los padres y las maestras proporcionan igualmente al niño temas de dramatización espontánea.

Convenientemente orientadas, tales actividades contribuyen en forma extraordinaria al desarrollo intelectual del niño. Jugando, p. ej., *a lavar* o *al cartero*, o bien ayudando a su madre en los trabajos de la casa, el niño adquiere nuevas nociones sobre la higiene, la moneda, los transportes, etc. Al mismo tiempo, aprende palabras y expresiones que enriquecen su vocabulario. Para que

¹ C. BÜHLER: *op. cit.*; K. BÜHLER: *Die geistige Entwicklung des Kindes*, 5ª ed. Jena, 1922, HENSEN: *op. cit.*, págs. 72-99 y 235-63; H. HETZER y B. REINDORF: «Sprachentwicklung und soziales Milieu», *Zeitschr. f. ang. Psych.*, Leipzig, Barth, 1928; O. KROH: «Ueber die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend», *Zeitschr. f. päd. Psych.* 1928, 29, págs. 10-34; J. PIAGET: *La psychologie de l'intelligence*, París, Colin, 1947; H. WALLON: *Les origines de la pensée chez l'enfant*, París, Presses Universitaires de France, 1945, 2 vol.

² M. MONTESSORI: *Autoeducazione nelle scuole elementari*, 3ª ed., Roma, E. Loescher, 1916; *The Absorbent Mind*, Wheaton, Illinois, Theosophical Press, 1949.

³ J. PIAGET: *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945, y llamado *Funktionsübung*, por C. BÜHLER: *op. cit.*, y *functional play* en inglés.

⁴ La mayor parte de los observadores de niños de corta edad han señalado que representaban distintos papeles o imitaban a las diferentes personas que les rodeaban. Piaget ha sometido este tipo de juego a un análisis profundo (para referencias, véase la nota anterior).

el niño pueda entregarse a tales actividades, la casa familiar y la escuela deben disponer no solo de barro para modelar, colores, pinceles y libros de estampas muy sencillas, sino también de útiles de limpieza de modelo reducido, de muñecas, de juguetes mecánicos, de juegos de construcción y de otros elementales sencillos que se presten al juego de imitación.

Cuando tales actividades se llevan a cabo en grupo, los niños acostumbran conversar entre sí. Según resultados de una encuesta conducida por van Alstyne¹, ciertos juguetes parecen incitar a los niños a hablar, mucho más que otros. En este aspecto, se clasifican en primer término las muñecas, los cubos, etc. McCarthy² llega a proponer que se trate de estimular el desarrollo lingüístico en niños que naturalmente no son locuaces haciéndoles utilizar juguetes que inciten a la conversación.

La misión del adulto.—¿Cuál habría de ser la misión de la maestra o de los padres en tales actividades? Sin duda alguna, contribuir a la preparación del material preciso para el juego. Falta por determinar si deben dejar a los niños conducir el juego a su gusto, o bien participar activamente en él, llegando hasta a inspirarles ideas que no hubieran encontrado por sí mismos. A pesar de algunos teóricos modernos de la educación, que, por motivos completamente irracionales, tienden a reducir al mínimo la participación del adulto, muchos experimentos parecen probar que el contacto con los adultos favorece enormemente el desarrollo lingüístico e intelectual de los niños.

McCarthy³ ha comprobado que los niños que viven sobre todo en compañía de adultos dan pruebas de una notable precocidad para la palabra. Ocurre lo mismo con los hijos únicos. Por el contrario, muchos estudios demuestran que los niños recogidos⁴ están muy retrasados a este respecto. Igualmente, los gemelos suelen tardar bastante en hablar porque viven casi siem-

¹D. VAN ALSTYNE: «The Environment of Three-year-old Children. Factors related to Intelligence and Vocabulary Tests», *Teach. coll. contr. Educ.*, 1929, núm. 366.

²D. MCCARTHY: «Language Development in Children», *Manual of Child Psychology*, publicado bajo la dirección de L. Carmichael, Londres, Chapman and Hall, 1946, pág. 563.

³D. MCCARTHY: *The Language Development of the Pre-school Child*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1930.

⁴M. F. LITTLE y H. M. WILLIAMS: *An Analytical Scale of Language. Achievement*, Uni. Iowa Stud. Child Welfare, 1937, 13, núm. 2, págs. 49-94; H. M. SKELLS; R. UPDEGRAFF; B. L. WELLMANN, y H. M. WILLIAMS: *A Study of Envi-*

pre juntos y tienden en ocasiones a utilizar entre sí una especie de jerga ininteligible para los demás¹.

El hecho de que suelen recuperar su retraso cuando ingresan en la escuela prueba que les ha faltado una influencia estimulante durante el primer estadio de su desarrollo lingüístico².

Parece de razón deducir de estas comprobaciones que el adulto debiera introducir en las actividades de los niños ideas y comportamientos que les hiciesen superar los esquemas de conducta que resultan de su desarrollo natural. En lo que respecta a la educación de los niños poco favorecidos socialmente, es bien evidente la necesidad de tal influencia, activa y razonada, que acostumbra ejercer la maestra. En cuanto a los niños que pertenecen a grupos sociales favorecidos, los casos en que existen necesidades análogas se multiplican rápidamente. Bien entendido, esto no significa en modo alguno que haya que sugerir a los niños formas de actividad absolutamente inadaptadas a su grado de desarrollo ni que los adultos deban obligarles a tal o cual de ellas. La maestra debe hacer sencillamente lo que harían unos buenos padres, es decir, preparar al niño para la próxima fase de desarrollo deseable y guiarle en su búsqueda de modos más evolucionados de acción y de pensamiento. Al mismo tiempo, hay que evitar las soluciones extremas. Existen juegos y actividades en que el niño necesita la participación, la acción estimulante e incluso la dirección del adulto; hay otros, igualmente necesarios, donde la intervención de este trastorna el proceso en curso y, en particular, el proceso de asimilación. El hijo único tiene que sufrir con frecuencia un desarrollo precoz en ciertos aspectos (sobre todo en lo que respecta al lenguaje y, en apariencia, al juicio), debido a un contacto demasiado estrecho con los adultos, y el hecho de no haber podido desarrollarse a su propio ritmo y consolidar sus adquisiciones le lleva a veces a una regresión hacia ciertas formas de infantilismo que no había tenido la posibilidad de superar de verdad. Igualmente, cuando un niño vive demasiado en compañía de adultos, es corriente que se le prive de la experiencia social que da la frecuentación de camaradas de su misma edad.

ronmental Stimulation: An Orphanage Pre-School Project, Univ. Iowa, Stud. Child Welfare, 1942, 15, H.

¹ I. LEZINE: *Enfance*, vol. 1, enero-feb. 1951.

² E. A. DAVIS: *Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and Only Children from Age Five to Ten Years* (Inst. of Child Welfare. Monograph Ser. núm. 14), Minneápolis, University of Minnesota Press, 1937.

La actitud de trabajo.—En lo que respecta al desarrollo de las actividades creadoras, la Escuela vienesa de psicología del niño ha podido descubrir ciertas tendencias, en apariencia muy extendidas y muy importantes en nuestra civilización. Se refieren a lo que podríamos llamar el *desarrollo de la intencionalidad* o la *actitud de trabajo*. Puede definirse la conducta intencional como una conducta empujada, desde el principio, por el deseo de alcanzar un determinado objetivo a pesar de los obstáculos y las distracciones. En nuestra civilización, el desarrollo normal de la *intencionalidad* es de gran importancia en el caso del niño pequeño, ya que es un factor esencial de la madurez que necesita para entrar en la escuela primaria y para aceptar las formas de enseñanza más claramente.

En sus estudios sobre el desarrollo de las actividades creadoras, tales como el ajuste de piezas de rompecabezas, el dibujo, el modelado y el empleo del material *Matador*¹, Hetzer ha comprobado la existencia de una progresión de apariencia genética² que parece corresponder a una ley de desarrollo. La fase inicial se caracteriza por una simple actividad funcional, ya que el niño no tiene conciencia de que el producto de su actividad pueda representar nada. Segunda fase: una vez terminado este ejercicio puramente funcional, el niño advierte que lo que ha hecho ofrece un parecido con una persona o con un objeto. («Es una torre», «Es un hombre».) Durante la tercera fase, atribuye un sentido a su producción mientras trabaja en ella, pero ello en virtud de la aparición accidental de ciertas características. Solamente en la fase final manifiesta el niño la intención de representar tal o cual objeto, antes incluso de ponerse a la tarea, y hace los esfuerzos necesarios para alcanzar su fin.

En todos los terrenos de actividad creadora estudiados por Hetzer, el niño alcanza este estadio de intencionalidad (en inglés,

¹ H. HETZER: «Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit», *Wiener Arb. z. Päd. Psych.*, 1926, núm. 3; *Kind und Schaffen, Experimente über konstruktive Betätigung*, Jena. *Quellen und Studien zur Jugendkunde*, 1931. El material *Matador* consiste en plaquitas y discos perforados que se unen por medio de palitos metidos en los agujeros.

² No obstante, hay que preguntarse si esta *intencionalidad* o *actitud de trabajo* es un producto de la cultura, un ideal impuesto por esta cultura, y no un procedimiento de determinación genética o que resalte exclusivamente la maduración. En efecto, este fenómeno, p. ej., no parece manifestarse en ciertos grupos africanos. Si es este el caso, el papel de los padres y de la maestra para favorecer su desarrollo puede ser de la mayor importancia.

purposiveness; en alemán, *Werkherstellung*) a la edad de cinco o seis años, siendo el trabajo de construcción el último en hacerse intencional. A partir de este momento, se comprueba que los niños se asignan ciertas tareas y se esfuerzan en llevarlas a cabo. Ya son aptos para el *trabajo* (considerado por oposición al juego) en sus formas más sencillas, y capaces de realizar las tareas que les fije la maestra. Mediante informe de la formación de la actitud de trabajo, C. Bühler los considera, pues, a esta edad, aptos para entrar en la escuela primaria¹.

De estos datos de la psicología del niño pueden deducirse dos conclusiones referentes a la educación pre-escolar, ya sea ésta dispensada en casa o en la escuela maternal. Ya que la fase de intencionalidad parece variar con cada forma de actividad y depender, en cierta medida, de la forma en que el niño resuelve sus propios problemas, el simple hecho de acostumbrarle a manejar pasteles, lápices de colores y barro de modelar le preparará con toda probabilidad a emplearlos de forma más meditada, más *intencional* en la escuela primaria. Los padres y la maestra de escuela maternal deberán también, sin dejar de desarrollar el vocabulario del niño, hacerle manejar objetos (estampas, libros, etc.) o llevar a cabo ejercicios (p. ej., asociar una palabra escrita en una tarjeta al objeto que representa) concebidos para prepararle al aprendizaje metódico de la lectura. En tercer lugar, el adulto debe contribuir a orientar el desarrollo del niño en el sentido del trabajo intencional. La madre y la maestra deben, a partir de los cuatro años aproximadamente, estimular suavemente al niño a terminar lo que haya empezado y esforzarse porque tenga conciencia, desde las primeras fases de su trabajo, del fin que desea alcanzar.

Inmediatamente antes de su ingreso en la escuela primaria, podría pedirse al niño, con frecuencia, que precisase su objetivo antes de emprender una actividad, asignarle de cuando en cuando trabajos que esté en condiciones de realizar y acostumbrarle progresivamente a colaborar con cierto número de niños, en una tarea en la que tuvieran una responsabilidad colectiva. Se ha comprobado que, dando a los niños a cuidar animales y plantas, haciéndolos participar en los trabajos de la casa y confiándoles regularmente ocupaciones en la escuela o en el hogar, se les ayuda a adquirir conciencia, en cierta medida, de lo que es el cumplimiento de una tarea, y hacerse una idea, al menos rudimentaria, de

¹ *Loc. cit., supra.*

que hay ciertos deberes para con nuestro prójimo que tenemos que realizar con espíritu de sacrificio, nos guste o no.

El juego como medio de desarrollo ¹.—Hasta ahora, hemos estudiado sobre todo ciertos aspectos y ciertas utilizaciones del juego que tienen influencia directa y—para la mayoría de las maestras y de los padres—evidente sobre el desarrollo físico, intelectual y social de los niños. En el juego, el puesto de la maestra de la escuela maternal o el de los padres posee más o menos un carácter de dirección: se trata de preparar situaciones determinadas y de guiar el desarrollo del niño. Pero, para el niño, el juego tiene un significado más profundo. Los estudios de los psicólogos de distintas tendencias han probado en muchas ocasiones lo que confirman los expedientes relativos a los niños difíciles o desequilibrados, a saber: que el juego es al mismo tiempo la expresión de la vida afectiva del niño y uno de los medios por los que adapta progresivamente las creaciones de su imaginación a la realidad de la vida cotidiana.

El niño es fácilmente presa de ansiedad; sus temores latentes de perder el afecto que se le profesa o la seguridad de que disfruta, igual que sus angustias íntimas producidas por la intensidad y la ambivalencia de sus propios sentimientos, pueden manifestarse muy pronto abiertamente y traducirse por hostilidad, replegamiento o una mezcla de ambas actitudes. Sus anhelos y sus deseos entran en conflicto con las exigencias de su medio; su vida imaginativa está llena de temores, amenazas y angustias, tanto más horripilantes por ser secretas y no estar expresadas. En casos semejantes, el juego le permite dar una expresión concreta a las quimeras de su espíritu. Su juego no es esencialmente una construcción o un ejercicio, sino la exteriorización de sus emociones y, textualmente, el único medio de que dispone para pensar. A veces interpreta en detalle situaciones que le han causado profunda extrañeza, o bien parece esforzarse por resolver, con ayuda de muñecas y de osos de peluche, los problemas planteados en sus relaciones con los demás. Su juego, en este sentido, puede ser catártico: *purga* sus propias emociones y utiliza inconsciente-

¹ Esta sección está inspirada de modo amplio y a veces textual, en un documento de trabajo instituido para la Conferencia de la Liga internacional para la nueva educación, y sobre todo, en la memoria núm. 4, «Valor terapéutico del juego en la vida escolar», por E. Balint. Véase *New Era*, vol. 33, parte X, 1952.

mente un medio concreto para resolver sus dificultades, para comprenderse a sí mismo y comprender sus relaciones con los demás.

Con ocasión de los conflictos afectivos periódicos, acompañados de trastornos del comportamiento, que generalmente acompañan a su desarrollo, el niño tiene particular necesidad de sentirse aceptado, manteniendo con los adultos relaciones de buena amistad. En un buen hogar, igual que en una buena escuela maternal, siempre será aceptado por sus padres o por la maestra, ya sea bueno o malo, saludable o enfermo. Sabe que nunca se le rechazará. Esta es la base fundamental de la aptitud que manifestará más tarde para aceptarse a sí mismo y, en consecuencia, para aceptar al prójimo, es decir, una de las condiciones principales de la salud mental¹. Su juego no solo se ve tolerado, sino estimulado y bien acogido. La buena madre y la buena maestra utilizan el juego del niño para comprenderle y ayudarle de forma casi intuitiva, poco más o menos como hace el psicólogo. No obstante, si el niño no se siente querido, sino rechazado, o si los adultos que le rodean no pueden aceptar la intensidad y la realidad de la experiencia infantil cuyo juego es la proyección, y si muestran aversión u hostilidad hacia los temores, los deseos y las preocupaciones del sujeto, puede ocurrir que, progresivamente, este juegue cada vez menos hasta sentirse incapaz de dejarse ayudar en la solución de sus dificultades e incluso de jugar en absoluto.

El juego libre es una forma de expresarse para el niño, ya se trate solamente de pasar el rato o de exteriorizar sus más profundas pasiones. Cuando se aprueba y se comprende lo que ha hecho, bien sea un dibujo, una construcción de cubos, una hazaña acrobática o sus contactos con otro niño, significa para él que se le aprueba y que se le acepta como persona. Según el estilo del juego, esta aceptación puede significar para él que se le acepta en todo cuanto tiene de *bueno*, en su ambición por crecer y por capacitarse para hacer y comprender cada vez más cosas, o que se le acepta como a un ser todavía vulnerable y caótico o, tal vez, que se le acepta en cuanto tuvo de *malo* en el pasado. El niño que pega a su osito puede revelarnos todos los malos pensamientos que alberga para con su hermanito recién nacido y que no se atreve o no puede expresar directamente. Aunque no siempre puedan comprender del todo esta actitud, la madre o la maestra que tienen el buen sentido de aceptar este incidente, de hacer algunas observaciones y de tranquilizar al niño—aunque solo sea diciéndolo—

¹ Véase J. A. HADFIELD: *Psychology and Morals*, Londres, Methuen, 1923.

le: «Pobre osito; yo en tu lugar no haría eso... no está bien»—le ayudan a formarse una noción más real del *bien* y del *mal*. Por otra parte, esta clase de juego suele ser para el niño una forma de confrontar sus intenciones y sus deseos con las normas y las reacciones de los adultos, un medio de iniciarse por medio de la imaginación en todo aquello cuya expresión, en realidad, no puede ni debe hacer. La actitud y las observaciones del adulto tienen, pues, gran importancia para él.

Pasados los primeros años, es cada vez más raro que los niños jueguen completamente solos. Manifiestan una tendencia progresiva a jugar cerca de otros, o juntos y, para ellos, jugar juntos es compartir una vida de pura imaginación con las verdades que hay en esta; con el intercambio, estas verdades secretas se convierten en realidades; aparecen con su verdadera perspectiva y los niños se hacen seres reales unos para otros. Se sirven unos de otros en sus esfuerzos para comprender las cosas exteriores que les rodean, así como su propia experiencia.

Sin duda, esta función asimiladora y catártica del juego es la más importante, si la consideramos a través de la acción constructiva y preventiva que tiende a asegurar el desarrollo afectivo normal del niño. Exige un medio rico en posibilidades diversas: mucho espacio, objetos y material (pero no necesariamente, ni siquiera preferentemente juguetes complicados); además, como el juego impuesto es un trabajo, es preciso, al menos de cuando en cuando, restablecer una atmósfera de libertad en que el adulto, si ha de intervenir, no lo haga más que con observaciones para interpretar o reglamentar el juego. A ciertos adultos, padres o maestros, les cuesta trabajo dejar a los niños que jueguen libremente; tal vez no hayan conseguido ellos mismos identificarse con el niño que hay en su interior y temen los excesos imaginativos que esto podría producir, o quizá sienten horror de ver a los niños *ensuciarse*, o pueden también pensar que el juego es una pérdida de tiempo y quieren que sus hijos trabajen de firme y vayan por su camino. Es indispensable, pues, insistir en que todos los niños—y no sólo los niños en edad de asistir a la escuela maternal—necesitan tiempo y espacio para jugar libremente. Si bien en muchos hogares y escuelas el espacio es muy reducido, hay que dejar para el juego aunque sea solo un rinconcito y mucho tiempo.

Los cuentos de hadas.—El interés del niño por los cuentos de hadas va unido a su necesidad de dar una forma dramática a los

problemas con que tropieza y a las fantasías de su imaginación. Muchos elementos del folklore y de los cuentos de hadas, incluidos los episodios crueles y sádicos, corresponden al mundo interior del niño. Este puede identificarse fácilmente, o identificar su situación, con los diferentes aspectos de la historia que le cuentan; el buen rey y la buena reina corresponden al lado *bueno* de sus padres; los actos crueles que llevan a cabo los *malos*—que suelen ser gigantes y animales salvajes—corresponden a los lados *malos* de sus padres y a sus propios deseos primitivos, mientras que el modo en que el mal es vencido por medio de la inteligencia o de la astucia de seres débiles e indefensos se identifica con su propio deseo de juicio y de poder.

Se puede descubrir fácilmente en las reacciones de los niños ante los cuentos de hadas, en sus juegos y en sus relaciones con sus padres, una necesidad de conocer toda clase de sentimientos; no solo el amor y la dicha, sino también el temor, el pánico, la cólera o la agresividad. Solo la experiencia enseñará al niño o a la niña a controlar sus emociones y a determinar en qué medida tienen su causa en sucesos que no se producirán jamás en realidad. Mirado de esta forma, puede considerarse que el cuento de hadas tiene un carácter catártico y que, empleado con arte, representa una forma de facilitar la adaptación del niño a la realidad, ayudándole a distinguir lo imaginario de lo real.

No es menos cierto que los cuentos de hadas, contados con demasiada vida por los padres o la maestra, provocan a veces en ciertos niños angustias y fobias agudas. El peligro es particularmente grave si el adulto que cuenta las historias se sirve de ellas para expresar sus propios ensueños sádicos. Muchas narraciones populares, sea cual fuere la forma en que se presenten, tienen elementos horribles, aterradores o sádicos. Por eso muchos educadores piensan que habría que censurarlas enérgicamente o incluso suprimirlas completamente en el hogar y en la escuela maternal. Ignoramos, sin embargo, cómo reacciona cada niño a los distintos símbolos y a las distintas excitaciones, y sería difícil ponerse de acuerdo para expurgar una lista, aunque constituya una necesidad manifiesta excluir las historias indudablemente terribles. Cuando estas historias las cuentan, en una atmósfera de seguridad, una madre querida o una maestra que no se deja llevar por la vivacidad y el vigor de su propia imaginación, y cuando el niño tiene derecho a exteriorizar sus sentimientos durante la narración y después de ella, los cuentos de hadas pueden ser un puente útil entre la moralidad anárquica del mundo infantil y

aquella más metódica que es regla en el hogar y en el jardín de la infancia. Pueden desempeñar, incluso, el papel de valioso contrapeso para el régimen demasiado racionalista e *higiénico* que hoy está en vigor en ciertas familias y escuelas maternas. Un buen sistema de enseñanza, sin suprimir por ello los cuentos de hadas, hace figurar entre las historias leídas o narradas, relatos sobre animales y niños que ilustran aspectos positivos y optimistas de la actitud hacia el prójimo y hacia la vida. Incluso en la fase pre-escolar, pueden los niños entender y sacar provecho de las historias verdaderas o realistas, tomadas de la vida cotidiana, que sirven de base para discusiones con la maestra o los padres y cuyas enseñanzas pueden aplicarse directamente a su caso personal.

La muerte, el nacimiento y la vida sexual.—Ciertos problemas particulares pueden plantearse en la fase pre-escolar, tanto para la mayor parte de los niños como para sus padres y su maestra. La forma en que se resuelvan influirá notablemente sobre las actitudes y el desarrollo ulteriores del sujeto. Antes o después se producirá una muerte entre los que rodean al niño; antes o después, se hará preguntas sobre el problema del nacimiento. En general, la actitud de los adultos respecto a estos fenómenos es de una gran indigencia, cargada de temores, de ignorancia y de reacciones mágicas y, con mucha frecuencia, llena de angustia y de sentimientos de culpabilidad. En primer término, el niño es por lo menos espontáneo en su forma de enfocar la cuestión, y está libre de todo sentimiento de angustia y de culpabilidad; con frecuencia puede hablar del nacimiento y de la muerte con más libertad que sus padres o que su maestra, e incluso desconcierta a los adultos con su desenvoltura.

La tristeza que experimenta un niño ante la muerte—incluso si se trata de una persona a quien quisiera mucho—será muy distinta, por cierto, a la del adulto, y podrá expresarlo en forma más sincera. Un niño de cuatro años a quien se preguntó si había sentido mucha pena al morir su abuela, contestó: «Sí, *mucha*, antes de comer.» Tantas cosas y tantas gentes aparecen y desaparecen en el limitado campo de visión de un niño, que no puede tomar conciencia, de pronto, de la naturaleza de la muerte. El adulto debe procurar no asombrarse de sus reacciones y aceptar y respetar la forma en que hace frente a sus sentimientos y los expresa.

Lo mismo ocurre con los problemas del nacimiento y los se-

xuales: parece que es mejor responder a las preguntas del niño cuando las hace y evitar la creación de un misterio allí donde él no lo ve. Según opinión de muchos especialistas calificados, los adultos deberían limitarse a responder a las preguntas del niño, sin darle más información de la que pide. Sin embargo, las personas mayores, por la misma forma en que contestan a la primera pregunta de un niño, le impiden con frecuencia hacer otras. Así, pues, tal vez sea más prudente dar más detalles de los que parece pedir (p. ej., sobre el papel del padre en la procreación), pues se puede tener la seguridad de que dejará aparte aquello que, en la respuesta, no corresponda a sus necesidades actuales, hasta el instante en que esté dispuesto a aceptarlo.

Una explicación puramente fisiológica de las cuestiones sexuales, silenciando la ternura, la abnegación y la solicitud que sienten los padres entre sí y por sus hijos, es completamente insuficiente y puede incluso provocar más ansiedad de la que mitiga; p. ej., cuando un hijo primogénito, antes o después del nacimiento de un hermano o de una hermana, pregunta de donde viene el niño, no solo es importante explicarle el hecho biológico en la medida en que pueda entenderlo, sino añadir que él también ha permanecido durante nueve meses en el cuerpo de su madre y que ha nacido del amor de sus padres; de esta forma se evitará que se sienta excluido.

En el hogar, o en la escuela maternal, cuando se estimula a los niños para que se ocupen de animales domésticos, y aún más en el campo, donde los fenómenos de las relaciones sexuales, del nacimiento y de la muerte en los animales domésticos o salvajes forman parte de la vida cotidiana, muchas preguntas hallan su respuesta antes que el niño las haya formulado. Esto ocurre en una atmósfera exenta de las emociones intensas y devastadoras que provocan las experiencias familiares en este aspecto. Pero los niños se informan también entre sí y adquieren en estos terrenos ideas casi siempre fantásticas y hasta horripilantes; esto es más frecuente en aquellos que no tienen naturalmente posibilidad de observar fenómenos de esta naturaleza.

Sin embargo, la educación sexual no solo consiste en proporcionar al niño ocasiones naturales para instruirse, ni en darle en el momento oportuno las convenientes informaciones. Forma parte del conjunto de su desarrollo como ser humano y, más tarde, como esposo o como padre. Las relaciones entre el padre y la madre, sus actitudes hacia el prójimo, la buena voluntad con la que responden a las preguntas del niño, no solo a las de orden

sexual, sino a las otras, todo ello modela la actitud del niño hacia el prójimo. Hasta las informaciones tardías, dadas cuando ya se ha formado una idea falsa de las cuestiones sexuales y de las relaciones entre sus padres, tienen un valor correctivo y pueden atenuar los choques producidos por explicaciones prematuras o erróneas. En el hogar recibe el niño su primera iniciación en la materia, y allí es donde hace sus primeras preguntas; y sus primeras nociones, buenas o malas, sobre las cuestiones sexuales, le vendrán del padre o de la madre, va acepten estos tal responsabilidad o se inhiban de ella. El ideal sería que la escuela no tuviese que intervenir sino en segundo término para apovar y ampliar la acción ejercida de antemano por la familia, tanto en este terreno particular como en los otros. Pero, en virtud de la ignorancia y de las actitudes anormales que se observan con harta frecuencia en los padres y en toda la colectividad, ocurre que la labor de la escuela no se limita a esto y que debe procurar ayudar a los padres a contestar a las preguntas de los niños e incluso dar, ya sea colectivamente o, lo que es preferible, de forma individual, las informaciones que el padre y la madre no son capaces de proporcionar.

Más embarazoso para muchos adultos que las preguntas de orden sexual hechas por los niños, es el examen a que estos se entregan acerca de sus personas, así como los juegos sexuales frecuentes en la edad pre-escolar. Los padres y a veces las maestras tienden a mostrarse escandalizados o a reñir severamente al culpable. Ahora bien: este comportamiento por parte del niño puede ser una especie de investigación, la expresión de su curiosidad o una fuente reconfortante en sus momentos de soledad y de ansiedad. La actitud del adulto más favorable para el desarrollo psicológico del sujeto no es la que tiende a la inquieta represión de tales manifestaciones—lo que puede provocar complejos generales de culpabilidad—, sino la que acepta estos fenómenos como cosa natural y distrae suavemente la atención del niño hacia otras ocupaciones. Gracias a su atmósfera de libertad y a las ocasiones que surgen fortuitamente allí, la escuela maternal permite una evolución natural de la vida sexual, así como ofrece muchas otras formas de educación ya admitidas

En todas las situaciones que surgen durante la evolución de las ideas del niño acerca de las cuestiones sexuales, el nacimiento y la muerte, lo esencial es respetar la personalidad del sujeto, provocar y mantener su confianza y su *aceptabilidad* fundamental, sean cuales fueren sus actos y sus preguntas, y darle respuestas

verdaderas. Los padres y las maestras que ofrecen a los niños una respuesta satisfactoria en apariencia en aquel instante, pero, en resumidas cuentas, falsa, o que adoptan una actitud hipócrita ante su comportamiento, pueden hacer mucho daño. Y aún mayor si existe desacuerdo entre el hogar y la escuela maternal acerca de las respuestas que hay que dar al niño, o sobre las reacciones que suscita su comportamiento. La escuela no puede actuar sola ni en contradicción con la acción ejercida en el hogar sin riesgo de provocar en el niño conflictos graves. Tampoco puede ofrecer toda la gama de experiencias necesarias para la educación sexual en su más amplia acepción. En este punto, como en otros, es indispensable establecer entre la escuela y el hogar una comprensión y una cooperación incondicional.

La educación religiosa de la primera edad.—La educación religiosa de la primera edad puede plantear también problemas análogos y, lo mismo que en otros importantes aspectos de la vida del niño, hay que evitar cualquier conflicto entre el hogar y la escuela en lo que se refiere a los valores últimos y a las prácticas en uso. Las conclusiones de los psicólogos contemporáneos en cuanto se refiere a las condiciones necesarias y suficientes para un desarrollo psicológico normal, no tienen nada contrario, por otra parte, a la enseñanza cristiana fundamental y, verdaderamente, las tres virtudes teologales—la fe, la esperanza y la caridad—pueden considerarse como indispensables para un desarrollo feliz de la personalidad. Siendo así que los valores morales de la Europa occidental son esencialmente judeocristianos, la educación humanista deseada por los padres que no tienen creencia religiosa alguna presentará, en esta primera fase, muchos puntos comunes con la educación sencilla y no abstracta del comportamiento que alcanzará el favor de los creyentes¹.

No obstante, sin dejar de inculcar a los niños la noción del bien y del mal, hay que cuidar de no darles un sentimiento excesivo de culpabilidad (p. ej., en lo referente a la curiosidad sexual). Asimismo, ciertos misterios y símbolos cristianos—sobre

¹ En Francia y en otros países, la enseñanza del Estado plantea como principio que este humanismo existe y que es fundamentalmente sólido para la educación. Las agrupaciones religiosas de ciertas confesiones irían mucho más lejos. A. MIEHLE: «Die kindliche Religiosität», *Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde*, Erfurt, Stenger, 1928; M. PFLIEGER: *Der rechte Augenblick*, Viena, Herder and Co., 1942; *Der Religionsunterricht*, t. II, Innsbruck, Tyrolia Verlag, 1935.

todo la muerte de Cristo y muchas vidas de santos—deben ser presentados a los niños en forma que provoque en ellos sentimientos de confianza y de amor, y no de penplejidad ni de temor. Si no se hace hincapié en lo que se debe, puede resultar de ello un trastorno profundo¹. El elemento capital, en estos casos, es la actitud del adulto. Por poco que este respete en realidad—sea cual fuere el fervor de su fe—su personalidad, su falta de madurez, su sugestibilidad imaginativa, su ansiedad fácilmente despertada y su necesidad de ser querido y perdonado, el niño podrá sentirse interesado, tranquilizado y moralmente iluminado por las historias del Antiguo y Nuevo Testamento. Pero probablemente hallará una enseñanza moral en la imitación y en la aceptación de valores propios de su casa y de su escuela mejor que en los preceptos. Y existen pocas probabilidades de que un niño en edad pre-escolar se plantee o resuelva preguntas sobre la validez relativa de los valores espirituales y de las verdades científicas o empíricas².

La disciplina.—Los padres y las maestras de la escuela maternal tienen que hacer frente constantemente a modificaciones y trastornos del desarrollo en los niños de edad pre-escolar. La necesidad de crecer, que en el niño es seguramente el impulso más fundamental de todo su ser, es, por excelencia, una necesidad que el adulto no puede satisfacer directamente con el razonamiento, la polémica, los cuidados físicos o el conjunto de técnicas y medios de que dispone. Lo más que los padres, las maestras y, de modo general, todos los adultos pueden hacer para favorecer este desarrollo es ejercer su labor educativa con tacto y discreción y retirarse a menudo para dejar al niño intentar solo esta aventura apasionante y peligrosa que es la vida, limitándose a intervenir para ayudarle a interpretar su experiencia de acuerdo con las normas y las actitudes sociales, o para arrancarle a un peligro material inminente.

Sin embargo, los niños necesitan descansar en la autoridad de los adultos, en una disciplina que, ante todo, se impone a ellos como el marco de una vida familiar metódica, necesaria para la satisfacción regular y reglamentada de sus necesidades físicas; precisan de algunos imperativos categóricos y razonables que fijan límites a sus pensamientos, a sus impulsos o a sus deseos

¹ Testimonios aportados por la Oficina Internacional Católica de la infancia.

² Véase HANSEN: *op. cit.*, *supra*, págs. 155-60 y 329-36.

peligrosos; y se llenan de ansiedad si esta autoridad, este orden establecido, desaparecen, vacilan o zozobran en las contradicciones. Pero una autoridad, por muy consecuente y racional que sea, provoca reacciones de agresividad y de ansiedad si tiene un carácter neutro u hostil; muchos adultos comprenden perfectamente a los niños en el terreno intelectual; pero, a fuerza de no sentir por ellos respeto ni afecto profundo, estorban más para su desarrollo, en fin de cuentas, de lo que puede hacerlo una persona ignorante pero llena de ternura, tan dispuesta a castigar como a prodigar su cariño.

Nada mejor para ilustrar lo que antecede que la forma de tratar ciertos problemas infantiles. La primera *mentira* del niño, las pesadillas que tiene de cuando en cuando, las fases de regresión que se observan en su comportamiento, las dificultades que tiene a veces para alimentarse, sus accesos de agresividad y de rebelión, la curiosidad por su propio cuerpo, su primer *robo*, la envidia que siente por su hermano o su hermana, todas estas manifestaciones normales o una cualquiera de ellas pueden originar, si se tratan de forma poco juiciosa, trastornos que dificultarán temporalmente o de forma permanente su progreso hacia la madurez. Con frecuencia, los padres y las maestras en quienes los vulgarizadores de la psicología infantil y, sobre todo, los más encarnizados partidarios del psicoanálisis, han creado una inquietud excesiva, ven signos de neurosis en cada desviación pasajera de lo *normal* y se muestran horrorizados, escandalizados o angustiados, lo cual no hace sino aumentar las dificultades del niño. Sabemos poco acerca del reparto de *anomalías* en niños de cualquier edad, y menos aún de la influencia que pueden ejercer en el desarrollo ulterior la mayor parte de los esquemas de comportamiento que se observan por lo general en la infancia: ¿cómo, entonces, afirmar categóricamente, como algunos lo hacen, que es indispensable recurrir a la psicoterapia cada vez que en la evolución de un niño se encuentran desviaciones y dificultades? Por el contrario, si existe una verdad sólidamente fundada es que la elasticidad y la facultad de adaptación del *material humano* son notables, y que si los niños están sometidos a una disciplina familiar estable y coherente, si tienen muchas y variadas ocasiones de jugar y si viven en una atmósfera cálida de simpatía, conseguirán casi todos ellos superar por sí mismos los trastornos de desarrollo inherentes a su crecimiento. Lo que precisan de un modo indispensable los padres y las maestras es una profunda confianza en la aptitud de los niños para salir por sí mismos de

sus dificultades. En particular, las maestras deben tener una actitud lo bastante desprendida para admitir en sus alumnos una gran diversidad en cuanto a los modos y a las formas de desarrollo y, sin embargo, ser capaces de querer a niños muy distintos, porque son seres humanos.

El crecimiento y la adaptación.—Tanto en la escuela como en el hogar, es importante que el adulto comprenda el dinamismo de un crecimiento psicológico normal y que lo tenga en cuenta. Un niño que ha de enfrentarse con una situación que comporte nuevas exigencias—p. ej., el nacimiento de un hermanito—puede progresar hacia una nueva adaptación o volver a una forma anterior de comportamiento. Lo más frecuente es que estas dos reacciones se manifiesten una tras otra o bien simultáneamente. Así, p. ej., el niño puede aceptar y asumir nuevas responsabilidades en su vida personal para permitir a su madre que se ocupe del recién nacido y, al mismo tiempo, volver a sus antiguas costumbres de incontinencia nocturna, o manifestar alguna otra reacción infantil, reveladora de su ansiedad y del deseo que tiene de hallar de nuevo el afecto del cual se siente frustrado. Cada vez que un ser humano ha de hacer frente a una exigencia difícil de satisfacer o a una renunciación difícil de consentir, puede, o bien progresar y adaptarse, o volver a una forma de comportamiento que le dio buen resultado en tiempos pasados. Si esta exigencia sobrepasa las posibilidades, la regresión es poco más o menos segura; todos los niños—y todos los adultos—sufren en ocasiones un retroceso. Si el sujeto habita en un medio sano, este facilita hasta el máximo el progreso de su evolución y favorece su adaptación positiva. Lo juicioso, para padres y maestras, es observar la adaptación del niño a las nuevas necesidades, pedirle pocas veces más de lo que pueda dar y basarse, a este respecto, no en las posibilidades teóricas del niño medio, sino en los antecedentes y aptitudes personales del sujeto. Han de estar dispuestos a sostener, a alabar y facilitar sus esfuerzos de adaptación y a hacerle sentir que comprenden y toleran sus regresiones temporales.

El ingreso en la escuela.—Cuando el niño entra por vez primera en un grupo extraño a la familia, sobre todo cuando le llevan a la escuela—ya se trate de la escuela maternal o del primer año de primaria—, esta nueva situación puede iniciar una fase crítica de su desarrollo y poner seriamente a prueba la necesi-

dad de crecer que hay en él. La forma en que más adelante haya de reaccionar frente a cada cambio de medio dependerá de lo que sienta, de lo que haga entonces. Para el niño, el ingreso en la escuela suele significar la primera separación bastante larga de su madre y, por consiguiente, una amenaza para los sentimientos de amor y de dependencia que experimenta con respecto a ella. Por su parte, la madre puede dar también pruebas de ansiedad y considerar a la maestra como una rival eventual en el corazón de su hijo. Si en tal caso el niño es conducido y dejado, sin explicaciones, en la escuela maternal o en una clase infantil, o abandonado a pesar de sus lágrimas y de sus gritos a los cuidados de una vecina casi desconocida, puede reaccionar por una aparente sumisión que esconda en realidad un despego hacia la madre que le ha engañado, a menos que consiga vomitar, literalmente, para ser devuelto a su madre (que, con harta frecuencia, experimenta en tales casos un sentimiento de triunfo apenas disimulado). Si todo queda en eso, la aptitud del niño para adaptarse más adelante a nuevas situaciones, para realizar un *destete* psicológico de su madre, puede verse gravemente comprometida.

Se ha elegido este ejemplo para demostrar que nunca debe considerarse aisladamente a un niño. Tiene siempre un pasado que ha dejado su huella en él, y siempre se ha desarrollado en relación con otras personas a quienes había que tener en cuenta en cada estadio de su evolución. El desarrollo de un niño impone responsabilidad y una adaptación tanto a los mayores como a él mismo, y nunca será esto más evidente que en momentos como el del ingreso en la escuela. La forma en que el niño acepte esta nueva situación, que consiste en dejar a su madre durante tres o cuatro horas al día, y a veces más, dependerá de sus reacciones a actitudes anteriores de la madre y de la forma en que esta se haya enfrentado otras veces con situaciones psicológicas análogas para él; dependerá, sobre todo, de lo que haya ocurrido al terminar su lactancia con pecho o con biberón, o en ocasión de breves ausencias de su madre, o también de las relaciones que haya tenido con otros adultos (criados, vecinas, amigos de la familia) y de sus propias visitas a casa de otros niños. Hacia los tres años, un niño que se desarrolla normalmente debe estar lo suficientemente seguro de la vuelta de su madre para aceptar quedarse con otra persona durante varias horas; este es, incluso, uno de los medios para averiguar si ha llegado el momento de enviar al niño a la escuela maternal. Pero aun así los rostros

extraños, los lugares nuevos, los adultos desconocidos, todo ello junto puede resultar superior a lo que el niño pueda soportar.

El niño que se ha quedado en casa hasta los cinco o seis años puede tener que afrontar análogos problemas, pero aún más complejos; así, pues, la maestra debe procurar, con todas sus fuerzas, ponerse en contacto con sus padres antes del ingreso del niño en la escuela—bien, si las costumbres locales lo permiten, haciendo una visita personal, bien invitando a la madre y al niño a visitar la escuela, tal vez incluso a oír un cuento, a participar en juegos colectivos o a observar algún otro aspecto de las ocupaciones de los alumnos—. La directora puede reunir también a los padres de los *nuevos* y hablar libremente con ellos de la organización de la jornada escolar, de lo que las maestras se proponen hacer por los alumnos y de la preparación psicológica que precisa el niño para superar esta importante etapa que le hará pasar del puerto hogareño a un universo más amplio y más impersonal.

Relaciones entre padres y maestras.—Ocurre con frecuencia que el ingreso de los niños en la escuela da ocasión al primer contacto entre sus padres y las maestras. Para muchas madres, sobre todo para aquellas de los barrios más pobres de las grandes ciudades, la maestra de la escuela maternal o la del jardín de la infancia puede muy bien ser la única especialista con quien tengan contacto personal y que posea suficiente conocimiento de las necesidades y de la evolución de un niño normal para ayudarlas a educar no solo al niño que está en la escuela, sino a los hermanos y hermanas más pequeños. No obstante, para que la maestra pueda aprovechar este interés materno, es preciso que sepa cuáles son los cuidados físicos y psicológicos que se dan a los niños, cómo se mantiene una casa en los medios obreros, y que demuestre aptitud para establecer relaciones de amistad y cooperación con las madres de sus alumnos. Sus relaciones con los padres deben basarse en el respeto que siente por ellos como padres, y en la idea bien clara de que la escuela y la maestra tienen tanto que aprender del padre y de la madre acerca de cada niño en particular como pueden ellas enseñar acerca de los niños en general. Desde el principio, estas relaciones deben tener como base la idea de que se trata de cooperar partiendo de puntos de vista diferentes, y no de dar consejos didácticos. Incluso las madres que más ayuda necesitan no la aceptan a gusto de una maestra, casi siempre soltera, incapaz, a su modo de ver, de saber lo que es tener un hijo y lo que puede hacerse cuando solo se dispone de muy poco espacio,

tiempo y dinero. Uno de los métodos más eficaces consiste—como se ha dicho en el capítulo II—en organizar reuniones que agrupen a un reducido número de padres en torno a una maestra que conozca a fondo la psicología del niño, y que se discutan libremente los problemas de interés común. Las maestras charlan con cada cual normalmente, en un plano de perfecta igualdad, y su papel principal ha de ser el de una persona bastante imparcial y bastante competente para poder calmar muchas ansiedades y hacer que todo el mundo se aproveche de las mejores enseñanzas actuales, en lo referente a la psicología del niño y a la puericultura. Cuando los padres cooperan con el personal docente para resolver otros problemas y aportan un verdadero apoyo material y moral a la escuela, tales actividades se suelen ejercer de forma espontánea y pueden orientarse en forma muy útil para los padres y sus hijos ¹.

Evidentemente, las posibilidades y el valor de esta cooperación, así como la elección de los métodos más adecuados, dependen al mismo tiempo de la competencia y de la formación de las maestras y de los usos locales. Lo que puede hacerse con toda naturalidad en un país escandinavo, p. ej., es imposible en los países de habla francesa, y al contrario. No obstante, los objetivos esenciales son los mismos. Hay que preservar, sea como fuere, la unidad del universo infantil. No basta con que el hogar y la escuela no estén abiertamente en desacuerdo; es preciso que ofrezcan al niño un conjunto de experiencias coherentes y complementarias y que contribuyan, cada cual a su manera, a su desarrollo y a su socialización. Se deduce que muchos métodos, objetivamente deseables desde el punto de vista de la evolución del niño, deberán modificarse de hecho, al menos provisionalmente, si no están de acuerdo con las actitudes y las tradiciones locales. Ocurre que ciertos niños procedentes de hogares en donde la disciplina es estricta y rígida, se encuentran mal en una atmósfera escolar más tolerante; igualmente, será preciso tal vez que la maestra acepte momentáneamente el hecho de que los padres no quieran que sus hijos se manchen tanto como a ella le parece normal. Esto no significa de ninguna forma que la escuela tenga que plegarse en todo a las normas fijadas por el hogar: el personal docente debe, por el contrario, contribuir directamente a la salud mental de la comunidad, asegurándose la colaboración de los padres, explicándoles pacientemente

¹ Este método se ha aplicado con éxito en el Jardín de la Infancia de las Naciones Unidas, en París.

te lo que la escuela trata de hacer y por qué razones, e invítán-
doles a participar en esta experiencia viva que es la adaptación de
la educación a las necesidades reales del niño.

Muchos son los educadores que, aunque inconscientemente, se hallan dispuestos a aceptar esta concepción de las tareas que incumben a la escuela maternal o a las clases infantiles en el terreno social y en el de la salud mental. Pero tal concepción impone a la maestra, y aún más a la directora, responsabilidades para las que pocas veces se hallan preparadas. Muchas de las consecuencias que produce esta en lo que respecta a la elección de las maestras, a la experiencia que se les ha de exigir y a la enseñanza profesional que hay que darles, han sido examinadas y determinadas en otra obra¹. Baste repetir aquí que en una Europa industrial, la escuela que tiene a su cargo inaugurar la obra de educación de los niños puede contribuir en forma tan útil a la salud mental de los futuros ciudadanos y facilitar con tanta eficacia la asimilación sin choques de las transformaciones tecnológicas y sociales, tanto para los niños como para los padres, que no hay que economizar nada para atraer hacia ella a maestras calificadas, y que ningún obstáculo administrativo o profesional debe impedir recurrir a todos los servicios existentes—ya sean de carácter psicológico, médico o social—para ayudarla en la tarea emprendida.

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI, A.: *Il metodo italiano per la scuola materna*. Brescia, La Scuola, 1942. XX, 156 págs.
- AGOSTI, M. & CHIZZOLINI, V.: *La Scuola materna italiana*. Brescia, La Scuola, 1939. 144 págs.
- ALLEN, W. Y. & CAMPBELL, D.: *The creative nursery center*. Nueva York, Family Service Association of America, 1948. 171 págs.
- ALLERS, R.: *Das Werden der sittlichen Person*. 4.^a ed. Friburgo, Herder, 1935. 316 págs.
- AUDEMARS, M. & LAFENDEL, L.: *La maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau*. 2.^a ed. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1950. 56 págs.
- BENJAMÍN, Z.: *Emotional problems of childhood*. Londres, University of London Press, 1948. 178 págs.
- BERGERON, M.: *Psychologie du premier âge*. Paris, Presses universitaires de France, 1951. 139 págs.
- Bornehaven i reformpaedagogisk Belysning*. Soertryk af *Paedagogisk-pskologisk Tidsskrift*, t. VII, H. F. I. Copenhagen, Munksgaard, 1947. 40 págs.
- BOWLEY, A.: *A study of the factors influencing the general develop-*

¹ *L'hygiène mentale à l'école maternelle (Problèmes d'éducation, IX)*, informe de un Comité de expertos o. m. s.—Unesco, París, Unesco, 1953.

- ment of the child during the pre-school years by means of record forms.* Cambridge, University Press, 1942. 104 págs.
- BOYCE, E. R.: *Infant school activities.* 4.ª ed. Londres, Nisbet, 1946. 254 páginas.
- BRADBURY, E. & SKEELS, E. L.: *A bibliography of nursery education.* Detroit, National Association for Nursery Education, 1939. 68 págs.
- BRUNET, O. & LÉZINE, I.: *Le développement psychologique de la première enfance.* Paris, Presses universitaires de France, 1951. 129 págs.
- BÜHLER, K.: *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes.* 7.ª ed. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1949. 180 páginas.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION: *L'organisation de l'éducation préscolaire.* Ginebra, 1939. 216 págs.
- CASOTTI, M.: *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi.* 2.ª ed. Brescia, La Scuola, 1950. 60 págs.
- CHESTERS, G.: *The mothering of young children.* Londres, Faber & Faber, 1945. 84 págs.
- DESCOEUDRES, A.: *Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Recherche de psychologie expérimentale.* 2.ª ed. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1930. 322 págs.
- Erziehung im Sowjetischen Kindergarten.* Berlin y Leipzig, Volk & Wissen Verlag, 1947. 118 págs.
- FAURE, M.: *Le jardin d'enfants.* Paris, Presses universitaires de France, 1943. 163 págs.
- GARDNER, D. E. M.: *Long-term results of infant school methods.* Londres, Methuen, 1950. 108 págs.
- *Testing results in the infant school.* Londres, Methuen, 1942. 158 páginas.
- GESELL, A., et al.: *The first five years of life.* Nueva York, Londres, Harper, 1940. 58 págs.
- GRIFFITHS, R.: *Imagination in early childhood.* Londres, Paul, 1935. 367 páginas.
- Growth in vocabulary and expression in the first twelve months at school (Information Bulletin núm. 25)* 14 páginas; *Growth in vocabulary and expression in the first two years at school (Information Bulletin núm. 29).* Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1952 & 1953. 14 págs.
- GUTTERIDGE, W. V.: *The duration of attention in young children.* Melbourne, University Press & Oxford University Press, 1935. 52 págs.
- HARTLEY, R. E., et al.: *Understanding children's play.* Londres, Routledge, K. Paul, 1952. 372 págs.
- HETZER, H.: *Kürschmers deutscher Gelehrten-Kalender.* F. Bertkau & G. Oestreich. 7.ª ed. Berlin, Walter de Gruyter, 1950, XI-2. 534 págs.
- HUME, E. G.: *Learning and teaching in the infants' schools.* Londres, Longmans, Green, 1952. 271 págs.
- ISAACS, S.: *The nursery years.* Londres, Routledge, 1932. 138 págs.
- JONCKHEERE, T.: *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants,* 5.ª ed. Bruselas, M. Lamertin, 1949. 202 páginas.
- KIETZ, G.: *Das Bauen des Kindes.* Ravensburg, O. Maier, 1950. 48 págs.
- KNOCH, I.: *Die pädagogischen Aufgaben des Kindergartens am schulpflichtigen, aber schulunreifen Einkinde.* Weimar, Böhlans Nachf., 1940.
- Les écoles maternelles. Classes enfantines, cours préparatoires. Règlements, organisation, fonctionnement.* Paris, Bourrellier, 1953. 176 páginas.
- Lexikon der Pädagogik,* vol. III. Berna, A. Francke, 1952. xiv + 624 páginas. C. Bühler, pág. 71; J. Froebel, pág. 156; M. Montessori, página 315; J. Piaget, pág. 361.
- LISSA, L. DE: *Life in the nursery school.* Londres, Longmans, Green, 1944.
- MELLOR, E.: *Education through experience in the infant school years.* Oxford, Blackwell, 1950. 250 págs.
- MILLER, E. W.: *Room to grow.* Londres, Harrap, 1944. 78 págs.
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL. *Plan des activi-*

- tés éducatives à l'école gardienne.* Bruselas, Moniteur Belge, 1952.
- MUSU, A. M.: «Il metodo Agazzi», *Il posto nel mondo.* Florencia, Marzocco-Bemporad, 1952. 56 págs.
- NIEGL, A.: *Gegenwartsfragen der Kindergartenziehung.* Viena, Osterreichischer Bundesverlag, 1950. 334 páginas.
- NORVIG, A.: *Kinderspiele und Beschäftigung.* Zürich, A. Müller.
- Nursery-infant education. Report of a consultative committee appointed by the executive of the National Union of Teachers.* Londres, Evans Brothers, 1949. 116 págs.
- OLSON, W. C.: *Child development,* Boston, D. C., Heath, 1949. 417 págs.
- Play and mental health.* Londres, The Puskhin Press, 1945. 30 págs.
- RUSK, R.: *A history of infant education.* Londres, University of London Press, 1933. 196 págs.
- Schools for young children in twenty-seven countries.* Chicago, International Committee of the National Association for Nursery Education, 1949. 50 págs.
- SIGSGAARD, J.: *Barnets Verden.* Copenhagen, Det Danske Forlag, 1945. 118 págs.
- STERN, W.: *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr.* Leipzig, Quelle & Meyer, 1914. 372 págs.
- SZUMAN, S.: *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego.* Varsovia, Wyd., Nasza, Książarnia, 1946. 189 páginas.
- THOORIS, A.: *Pédagogie du nourrisson et du premier âge.* Paris, Doin, 1947. 184 págs.
- UNESCO: *The influence of home and community on children under thirteen years of age towards world understanding,* núm. 6. Paris, 1949. 53 págs. / *L'influence du foyer et de la communauté sur les enfants de moins de 13 ans vers la compréhension internationale,* núm. 6. Paris, Unesco, 1949, 58 págs.
- WALLON, H.: *Evolution psychologique de l'enfant.* Paris. A. Colin, 1941. 222 páginas.
- WATTS, A. F.: *The language and mental development of children.* Londres, Harrap, 1944. 354 págs.
- WHEELER, O. A. & EARL, I. G.: *Nursery school education and the reorganization of the infant school.* Londres, University of London Press, 1939. 172 págs.
- WOLFF, W.: *The personality of the pre-school child.* Londres, Heinemann, 1947. 341 págs.
- WORLD ORGANIZATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION/ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE. *Report of the 2nd World Conference / Rapport de la 2e Conférence mondiale,* Paris, OMEP, 1949. 68 páginas.
- *Report of the 3rd World Conference / Rapport de la 3e Conférence mondiale,* Paris, OMEP, 1950. 83 páginas.
- ZULLINGER, H.: *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel.* Stuttgart, E. Klett Verlag, 1952. 136 págs.

CAPITULO IV

La escuela primaria: sus fines y sus métodos en función de la salud mental del niño

La escuela como instrumento de desarrollo del niño.—Hará unos veinte años pudo escribirse que el período comprendido entre los cinco o los seis años y los once o los doce era «la edad oscura de la infancia». Es muy cierto que hasta ahora se ha descrito y estudiado¹ menos el desarrollo y la formación de la personalidad en el transcurso de la infancia media, que el de la primera infancia o la adolescencia. Sin embargo, se han realizado muchas investigaciones acerca de las exigencias de orden psicológico ocasionadas por las asignaturas de los programas escolares; de los aspectos intelectuales del *aprendizaje (learning)*; del desarrollo de la inteligencia y de la formación de los conceptos, así como de los intereses que puedan tener un valor educativo. Existen asimismo numerosos estudios sobre las inadaptaciones que se presentan en forma de desórdenes del comportamiento durante los primeros años de vida escolar.

Subsiste, a pesar de todo, cierta confusión en lo referente a la verdadera misión de la escuela en la educación y el desarrollo de los niños que están entre los cinco o seis años y los once o doce; el motivo de ello es que, en cierto modo, no hemos llegado a un acuerdo en el método ni en los fines de la educación primaria. La

¹ Sobre todo en Europa: para los trabajos efectuados en América, véase L. CARMICHAEL: *Manual of Child Psychology*, Nueva York, J. Wiley, 1946; W. S. MONROE: *Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan, 1950, y los numerosos estudios referentes a los programas, tales como J. M. LEE y M. C. LEE: *The Child and his Curriculum*, Nueva York, Appleton, Century 1950, y las actas anuales de investigaciones publicadas por the American Educational Research Association. Entre las obras británicas, véase C. A. MACE y P. VERNON: *Current Trends in British Psychology*, Londres, Methuen, 1952; C. W. VALENTINE: *Psychology and its Bearing upon Education*, Londres, Methuen, 1950.

escuela, con sus exigencias, sean cuales fueren los principios en que esté inspirada, es responsable en parte, e incluso en una parte esencial, de las influencias que se ejercen en la formación del niño desde la edad de cinco o seis años hasta los catorce, o incluso hasta más tarde¹. Hay que admitir, pues, que los objetivos de la educación constituyen factores importantes que condicionan esta formación, y que el desarrollo de la personalidad no puede considerarse como un proceso psíquico autónomo. En consecuencia, si los programas y los métodos han de concebirse en cuanto al niño, en el sentido de que es preciso tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y respetar las distintas capacidades, deben también serlo en función de la colectividad², en el sentido de que la escuela tiene por objeto preparar al niño para transformarse en un adulto capaz de participar de lleno en la vida del grupo humano al que pertenece y contribuir al desarrollo de ese grupo.

La argumentación y los métodos de muchos educadores progresistas se basan en la idea de que la disciplina nace del libre ejercicio de las tendencias naturales de los niños y de los adultos que forman la colectividad, y que este libre ejercicio recíproco impone una especie de autodisciplina y la observación de las reglas indispensables a la vida en sociedad. Puede sostenerse, sin embargo, que en el ser humano existen tendencias al desorden (lo que la teología cristiana, p. ej., explica por medio del pecado original) y que, al menos en los primeros estadios de su crecimiento, los niños precisan de la ayuda de los adultos para llegar a una transacción con estas tendencias y dominarlas. Ciertas escuelas que se llaman *progresistas* permiten la satisfacción ilimitada de las necesidades de sus alumnos, descuidando así los principios fundamentales para un desarrollo mental realmente sano: la seguridad que se adquiere con el conocimiento de los límites impuestos por una disciplina benévola, y la capacidad para aceptar, sin frustración o subordinación injustificadas, las restricciones que constituyen la condición preliminar e indispensable de toda vida en sociedad.

Podemos admitir que la educación debe permitir, e incluso ase-

¹ M. J. LANGEVELD, en L. VAN GELDER, *Ontsporing en Correctie*, Djakarta, J. B. Wolters, 1953, pág. 268.

² Amoldar nuestro comportamiento a los criterios sociales, hacer de estos el fin y la norma misma de nuestra conducta, no es en sí ni bueno ni malo; depende de los valores, inmediatos o lejanos, inherentes a la sociedad misma.

gurar, la más completa expansión posible de las capacidades individuales; pero si su forma no está condicionada por las exigencias sociales, esta expansión no será sino un egocentrismo en estado bruto. Afortunadamente, toda escuela constituye una especie de colectividad, e impone por ello una disciplina. En la mayoría de las escuelas, el personal docente, sean cuales fueren sus defectos, representa a la sociedad de los adultos en la que el niño habrá de ingresar más adelante; por muy ciega y torpemente que este personal se conduzca con frecuencia, impone ciertas reglas que él mismo practica en su existencia cotidiana. Sin embargo, parece ser que no puede asegurarse un desarrollo mental y afectivo satisfactorio, ni por medio de una libertad rayana con la licencia, ni por una disciplina fría y rígida, unida a exigencias imposibles.

El programa.—Se comprende, pues, que el programa ha de concebirse en función de objetivos claramente delimitados; ha de encarar todos los aspectos del desarrollo del alumno, y no solamente los intelectuales. Asimismo, si todas las exigencias escolares han de ser graduadas según la aptitud del niño para aprender y si los métodos deben modificarse en consecuencia, el programa, el método y la atmósfera son, inevitablemente, la expresión de una filosofía más o menos consciente por parte de la colectividad adulta¹. Esto no tiene nada de incompatible con el respeto de la individualidad ni con la idea de que los niños deban aprender lo que les interese, según la medida del desarrollo que hayan alcanzado

¹ Cf. G. H. BANTOCK: *Freedom and Authority in Education*, Londres, Faber & Faber, 1952, 212 págs. La naturaleza de la filosofía que determina los fines educativos no siempre está claramente vista ni explícitamente enunciada. En todas las sociedades—sobre todo en donde coexisten distintas creencias religiosas—hay sitio, probablemente, para muchas filosofías; el peligro surge cuando esas sociedades no advierten que liberando el sistema educativo oficial de una tendencia particular, corren el riesgo, de hecho, de obrar implícitamente de acuerdo con una determinada filosofía. Es dudoso que la educación de los niños pueda nunca llegar a ser completamente *neutral*. Por otra parte, en este terreno, sus defensores más razonables no han pensado nunca en evitar la introducción de divergencias, doctrinales o de otra clase, en la educación de los niños. Se trata de una tentativa deliberada, encaminada a reunir niños y adultos de todas las creencias, de todas las ideas políticas y filosóficas y de todas las condiciones sociales, en una atmósfera que respete su independencia y que les garantice los medios de comprenderse y de simpatizar con opiniones diferentes (sin necesidad, sin embargo, de adoptarlas). Se trata, pues, de un modo manifiesto, de una filosofía de la tolerancia.

y para los fines que les parezcan claramente válidos. De hecho, las considerables diferencias existentes entre las aptitudes de los individuos—ya se trate de niños muy pequeños, de niños mayores o de adolescentes—, prohíben toda uniformidad; y nuestro conocimiento cada vez mayor de la dinámica del crecimiento afectivo, cuya íntima vinculación al crecimiento intelectual es evidente, parece indicar que, si a los niños se les empuja con demasiada rapidez y no pasan por las distintas fases de la infancia, todo su desarrollo puede ser detenido o desviado. Constituyen ejemplos sorprendentes y manifiestos de ello los niños que se han visto obligados a asumir demasiado pronto el papel de adulto—como las *madrecitas* o los chiquillos de diez y once años que se han puesto al mando de bandas de niños errantes en la Europa devastada por la guerra—. Por desgracia son muy frecuentes otros casos, de un género más sutil y más difíciles de descubrir. Padres y maestros suelen esperar, y lo consiguen, que los niños den prueba de una madurez social e intelectual que, por ejercerse a contratiempo del proceso del crecimiento, se paga demasiado cara, al precio del desequilibrio interior. Los *nuevos* métodos educativos nos ofrecen a veces el ejemplo de niños cargados demasiado pronto con responsabilidades muy pesadas para con otros niños, lo que puede ocasionar en ellos, más tarde, y a causa del estado de ansiedad resultante, la imposibilidad de asumir responsabilidades con respecto al prójimo. De igual modo, las exigencias de la escuela formalista, en lo que respecta a la exactitud y a la extensión de las nociones o a la madurez del juicio literario, han tenido como consecuencia, en ciertos niños, la negación a cuanto se parezca a la enseñanza escolar, y, por tanto, un empobrecimiento de su vida intelectual.

Mecanismos de base.—En la práctica, se está generalmente de acuerdo en Europa sobre la mayor parte de las condiciones a que debe sujetarse el programa de educación primaria. La distinción que suele hacerse entre la instrucción y la educación es con frecuencia inexacta y engañadora. Sin embargo, y al menos en el plano de la escuela primaria, es posible distinguir ciertos aspectos del programa que contienen un elemento apreciable de técnica formal y que constituyen así, a justo título, materias susceptibles de ser enseñadas. Para hallarse en condiciones de recibir las nociones transmitidas por los demás y formar con ellas la base del desarrollo intelectual ulterior y el medio de acceder a la cultura reunida por la nación a que pertenece, el niño ha de aprender a

descifrar las palabras escritas e impresas. Para comunicarse con los demás de un modo semipermanente, es preciso que sepa escribir y que sea capaz de reunir las palabras según un orden gramatical coherente. Por último, en algunos casos, los adultos necesitan un mínimo de conocimientos de aritmética (aunque en mucho menor grado de lo que presupone la mayor parte de los cursos de cálculo)¹.

En los primeros tiempos de la enseñanza obligatoria, la escritura y el cálculo se consideraban como una instrucción suficiente, y aun ahora, muchas escuelas primarias concentran casi exclusivamente sus enseñanzas en la adquisición de una perfección automática en el empleo de esos mecanismos de base. A esto se ha añadido, en proporciones más o menos importantes, una serie de conocimientos o, más bien, una serie de nociones ordenadas con mayor o menor coherencia—nociones de orden geográfico, literario, científico—; es decir, que se han añadido ciertas materias distintas al objeto de asegurar una disciplina mental susceptible de desarrollar las facultades mentales útiles más tarde en la vida.

Las formas del pensamiento.—Parece más razonable, tanto en el plano educativo como en el psicológico, encarar los aspectos intelectuales de los primeros años de la enseñanza primaria como dedicados a proveer al niño de ciertos modos o técnicas de pensamiento y de expresión. Para las enseñanzas que recibirá más adelante, así como para su vida futura de adulto, necesita saber manejar el pensamiento verbal y las formas de expresión verbales. Para fines utilitarios e intelectuales necesita poseer los primeros elementos del pensamiento cuantitativo, clasificación, numeración, volúmenes, progresiones y comparación de los espacios. Por otra parte, la vida en el mundo actual no solo le exige que posea un mínimo de conocimientos científicos; necesita, además, esa curiosidad y esa comprensión clara en materia de valoración objetiva de los hechos observados, que son la base de la ciencia experimental y del pensamiento científico: a esto pueden y deben añadirse técnicas de expresión, visual y manual, formación musical y cultura física; no solo en razón del interés in-

¹ G. M. WILSON; M. B. STONE, y C. O. DALRYMPLE: *Teaching the New Arithmetic*, Nueva York, McGraw & Hill, 1939. Los cálculos efectuados por los adultos incluyen, en la proporción del 95 por 100, las cuatro operaciones fundamentales (suma, multiplicación, resta y división), los quebrados sencillos, los porcentajes elementales y el interés simple.

trínseco de estas actividades prácticas, sino porque ponen a niños y adultos en contacto más íntimo con las exigencias de la realidad, a la que es demasiado fácil escapar por el verbalismo de una educación ante todo libresca.

En este contexto es donde la educación activa adquiere todo su valor, ya que es evidente que un niño aprenderá a pensar numéricamente con más facilidad si su experiencia concreta le ha familiarizado con la noción del número y si conoce bien las cantidades y las relaciones cuantitativas. No puede, por otra parte, adquirir la práctica de las formas de expresión si no posee experiencia ni pensamientos que comunicar. Pero a medida que adquiere las técnicas primordiales de la expresión visual y oral, se va familiarizando con la lectura, la escritura y las artes plásticas y apreciándolas como otros tantos medios de expresión, menos directos pero más permanentes. Igualmente, su curiosidad por el mundo exterior, su búsqueda de la causalidad, sus esfuerzos espontáneos para prever relaciones de causa y efecto, son las bases en que pueden fundarse las enseñanzas de la escuela para preparar al niño a no emitir juicios precipitados, a poner en prueba las hipótesis y a formular leyes basadas en relaciones debidamente comprobadas.

En esta primera fase tienen poco valor por y para sí mismos los otros conocimientos, que toman la forma de un conjunto ordenado y coherente de hechos (botánica, biología, historia, geografía, gramática, etc.). Sin duda la educación, incluso concebida ante todo como enseñanza de técnicas, no podría existir sin contenido. Pero, al nivel de la enseñanza primaria, la importancia de los hechos depende mucho menos del lugar que ocupan en la construcción sistemática del adulto que de la función destinada a estimular en el niño ciertas formas de pensamiento, en procurarles, por sus interrelaciones, materiales básicos para su aptitud para formar conceptos, para pensar, para expresarse. Tampoco hay que olvidar que los hechos pueden ser *inertes* y seguirlo siendo mientras no revistan una significación concreta para el niño¹. Por ello, al menos una de las funciones del profesor consiste en proporcionarle una amplia experiencia y ordenar y disciplinar esta por el pensamiento y la expresión. Nuestro yo afectivo nos empuja a aprender, y el interés es uno de los medios por los cuales las emociones nos incitan al análisis del mundo exterior. El *aprendizaje*

¹ A. N. WHITEHEAD: *Aims of Education*, Nueva York, Macmillan Co., 1929.

reviste una forma activa cuando toda la energía afectiva está concentrada en un interés y la inteligencia se pone a su servicio.

El maestro como guía.—Los métodos activos no llevan consigo una actividad desordenada e indisciplinada; ni siquiera, invariablemente, una acción directa. Tampoco «se trata de aprender cualquier antigualla haciendo otra cualquiera»; estos métodos sirven para que, mediante una serie de experimentos varios y concienzudamente dirigidos, en los cuales participa el niño, este se vea en el caso de ejercer una actividad mental bajo formas distintas. El maestro es, sin duda, quien deberá procurarle la mayor parte de estas experiencias, utilizando los elementos relativos a la vida del niño fuera de la escuela. Y ha de hacerlo de forma que evoquen tipos de pensamiento cada vez más complejos y variados. Pero no acaba ahí su misión. Ha de enseñar; es preciso que utilice, que estimule el entusiasmo, que le dé forma y que muestre a sus alumnos cómo, partiendo de técnicas, de relaciones o de elementos particulares, pueden generalizar cada vez más. Solo de esta forma sería útil el beneficio de las cosas aprendidas para el conjunto del desarrollo mental del individuo. El maestro ha de ser también el defensor de las normas y, sin insistir demasiado en las imperfecciones ocasionadas por la falta de madurez ni en los errores (que los progresos realizados irán eliminando poco a poco), es preciso que fije metas inmediatas y otras, más alejadas, que los alumnos se esforzarán en alcanzar.

No son únicas piedras de toque de la calidad educativa de un programa y de un método las exigencias comprendidas claramente, o los objetivos que pueden ser alcanzados merced a un esfuerzo, ni los valores que el interesado mismo pueda apreciar; es más bien el cuadro mismo en que puede desarrollarse, en la escuela, el sentimiento de seguridad y confianza del niño. Este aprenderá porque le estimula afectivamente la situación en que se encuentra; y poco a poco, si ha sido habituado a emprender al principio trabajos pequeños que le lleven a resultados fácilmente perceptibles y relativamente inmediatos, y luego, de manera progresiva, trabajos cuyo objetivo sea cada vez más lejano pero admitido por él como factible, aceptará el trabajo sin esperar una ventaja inmediata, pues estará convencido de poder alcanzar el fin más alejado hacia el que tienda y que sea digno de su esfuerzo. El defecto de muchos métodos tradicionales es incitar al niño al estudio por medio de reproches o castigos. Muchas veces, los estudios que se han llevado a cabo sin alegría dejan poca huella. Cuando, a pesar

de este temor y, a veces, a causa de él, el niño fracasa, su moral corre el peligro de verse gravemente afectada y puede muy bien perder la voluntad de hacer un nuevo esfuerzo. Por el contrario, ciertos métodos modernos no dan buen resultado porque solo estimulan el interés inmediato del niño y no le hacen ver progresivamente ni desear con firmeza fines más remotos, al precio de esfuerzos que no pueden encontrar inmediatamente su recompensa por sí mismos.

Las actitudes de trabajo y la salud mental.—De la existencia de ciertas actitudes positivas y de la ausencia de actitudes negativas depende, en gran parte, la constitución de una personalidad sana. En interés de la salud mental de los alumnos, tanto como en el de los fines educativos que se propone, la escuela primaria ha de tender a desarrollar en los niños una sana actitud de trabajo, hecha de confianza en sus capacidades de éxito y de la aceptación de lo que, de momento, puede parecer una tarea dura para alcanzar un resultado digno de sus esfuerzos. A este fin responde el estudio de la lectura, de los medios de expresión escritos y del cálculo; el contenido del programa sirve, al mismo tiempo, para poner a los niños en contacto más estrecho con la realidad objetiva y para asegurarles una experiencia y una práctica cada vez mayores de las formas de pensamiento que constituirán la base de su vida cultural y personal.

Las reformas educativas que han precedido inmediatamente o han seguido a la guerra, se han caracterizado en Europa porque tienden a acercar las escuelas y sus métodos a la posición indicada anteriormente¹. Las instrucciones y los programas publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Francia en 1947, los trabajos de la Comisión de Investigación italiana en 1947, la ley sueca

¹ L. BAUWENS: *Code de l'enseignement moyen*, Bruselas, Ed. Universelle, 1949, 266 págs. Commissione Nazionale D'Inchiesta per la Reforma della Scuola: *Le conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la riforma della scuola*, Roma, 1950, 339 págs.; H. C. DENT: *The Education Act 1944. Provisions, Possibilities and Some Problems*, Londres, University of London Press, 1944, 101 págs.; J. DEBIESSE: *L'obligation scolaire en France*, París, Unesco, 1951, 149 págs.; I. DÜRING (dir. de ed.): *The Swedish School Reform 1950*, Upsel, Appelbergs Bokfryckeriaktiebolag, 1951; W. DE LANGE: *Education and instruction in the Netherlands*, La Haya, 1946, 34 págs.; Ministerio de Educación, Ciencia y Artes de Checoslovaquia: *School Reform in Czechoslovakia*, Praga, Orbis, 1949, 52 págs. (existe también en alemán, en polaco y en español); Ministerio de Educación de Dinamarca: *Survey of Danish Education*, Copenhagen, 1947, 35 págs.

de reforma escolar de 1950, la *Education Act* británica de 1944, y la reforma *Boresse* preconizada en Bélgica en 1936 se dirigen, sin excepción, hacia un mismo fin. Desgraciadamente, si las medidas administrativas pueden facilitar el desarrollo en este sentido, no bastan para asegurarlo. El éxito de las reformas, tal como lo destaca la Comisión Investigadora italiana, depende de un deseo unánime de cooperación clara e inteligente. Sin querer discutir aquí las respectivas funciones del hogar y de la escuela en la educación de los niños—funciones cuyo concepto varía considerablemente en Europa de un país a otro—, es evidente que la escuela, sea cual fuere la parte que le corresponda, educa e instruye a la vez. Y toda enseñanza escolar no puede dejar de tener consecuencias para el desarrollo personal de la salud mental.

Las diferencias individuales.—No servirá de nada desembarazar el programa de exigencias excesivas y prematuras ni insistir sobre la necesidad de adaptar los objetivos al estadio de crecimiento alcanzado por los niños, si los maestros no tienen plena conciencia de la inmensa diversidad de las características individuales que estos manifiestan, incluso a la edad de seis o siete años, y de las diferencias cada vez más acentuadas que se advierten en ellos a medida que crecen. En lo que respecta únicamente a la capacidad intelectual, p. ej., puede observarse muy bien una diferencia de cuatro años e incluso de más, en un grupo de niños de seis años, entre el desarrollo mental del menos dotado y el del que presenta mayor capacidad. Esta diferencia llegará a ser de seis o siete años cuando alcancen la edad de diez. Igualmente se observan diferencias menos apreciables, pero de idéntica naturaleza, en lo que respecta a la potencia y a la organización de las pulsiones afectivas, la capacidad innata o adquirida para soportar la frustración y el nivel de las aspiraciones. Ciertos niños de seis años no tienen más madurez social y emocional que otros niños de cuatro, y cuando los sujetos proceden de medios sociales muy distintos, su evolución hacia la madurez no diferirá solo en grado, sino también en naturaleza. Habrá asimismo diferencias patentes en el dominio físico y psicológico, en la estatura, en el grado de fatigabilidad, en la eficacia del control neuromuscular, en la acuidad sensorial y en el desarrollo psico-físico, que son base de ciertas técnicas tales como el análisis visual y auditivo, la coordinación muscular, etcétera, y de las cuales depende, en parte, la aptitud para leer, silabear y escribir. El grado del desarrollo verbal, la extensión del vocabulario hablado, la construcción de la frase y el nivel de

comprensión reflejan las diferencias sociales y de experiencia individual de modo casi tan patente como las diferencias en el grado de la inteligencia propiamente dicha.

Incluso si el maestro está convencido de que su misión es la de enseñar y que solo al niño corresponde aprender, no puede ignorar lo diverso del material humano a que se dirige. Si, por otra parte, acepta plenamente todo lo que esta diversidad implica, habrá de establecer un programa de extrema flexibilidad, que estudie a fondo a cada uno de sus alumnos y que gradúe sus enseñanzas según la capacidad de cada cual. Esto no quiere decir que haya de renunciar a los cursos que se dirigen al conjunto de la clase o a las actividades de grupo para trasladar su atención a cada alumno individualmente. Una sencilla operación aritmética demostrará que el maestro de una escuela primaria cuya clase se compone de cuarenta y cinco niños, solo podría dedicar cinco o seis minutos diarios a cada uno de ellos personalmente, trabajando sin interrupción.

La lección dedicada al conjunto de la clase.—Ha de estudiar, pues, minuciosamente su programa y elegir las materias que convienen a una enseñanza para el conjunto de la clase, las apropiadas a las actividades de grupos más restringidos, y, por último, las que exigen tratarse con cada alumno en particular. Esta elección no puede inspirarse en una fórmula dada. El maestro solo puede basarse en el conocimiento del material humano que ha de instruir, en el examen de los objetivos fijados en el programa—decidiendo, en caso necesario, la supresión de algunos de ellos como imposibles de alcanzar—y en un proceso de ensayos y errores, en el que se inspira con su experiencia de las formas de adquisición de los conocimientos en el niño. El meollo de la enseñanza destinada al conjunto de la clase estará formado por las relaciones, hechos y técnicas indispensables que puedan ser asimilados hasta por el espíritu más tardo. Deberá igualmente saber cómo satisfacer al mejor dotado. La obra de Shakespeare que, por diversas razones, gustaba por igual al pueblo bajo, al hombre sencillo y a los críticos literarios, representa esencialmente un ejemplo perfecto de lo que ha de ser una lección: al alcance de todos y, sin embargo, estimulante para los mejores espíritus.

La lección debe permitir avanzar con bastante rapidez y añadir algo al fondo de conocimientos generales de la clase. A medida que se desarrolla una lección de este género, el maestro, sabiendo que la atención de los alumnos—incluso de los mejor dotados—no

puede fijarse por mucho tiempo, tratará de mantener despierto el interés variando las técnicas: adoptando a veces una forma didáctica o de exposición, recurriendo a las preguntas, o bien dejándose llevar por la inspiración, la lección bien dada avanza a un ritmo determinado por la clase misma y distinto de una clase a otra. La lección es *esencialmente* una actividad creadora, una obra de arte, en la cual el alumno es la materia en la que el maestro trabaja y cuyo tema varía, a cada minuto, en forma sutil o manifiesta.

La agrupación de los alumnos.—La creación de *grupos* dentro de la clase presta muchos servicios, sobre todo si es una clase muy numerosa. El método consiste, en su forma más sencilla, en dividir el conjunto de los alumnos en secciones, cada una de las cuales será más homogénea que el total. Ocurre con frecuencia, p. ej., que se forman grupos de lectura o de cálculo, alguno de los cuales progresa más lentamente o más de prisa que la media de la clase y para los cuales hay que graduar, en consecuencia, la enseñanza y los ejercicios. Este procedimiento no debe despreciarse en la práctica, siempre que no se haga demasiado rígido y que no se llegue a estratificar la clase en distintas categorías de alumnos—los mejores, los medios y los menos dotados—según los criterios de las técnicas de base o, como ocurre con frecuencia, según uno solo de ellos. El desarrollo del niño en los primeros estudios de la escuela primaria es tan irregular, que si se aplica muy sistemáticamente a cada una de las técnicas para adquirir el sistema de grupo fundado sobre los resultados obtenidos y sobre las capacidades individuales, se llegan a obtener grupos compuestos de modo diferente para cada técnica y a un movimiento continuo de intercambios entre esos grupos. En las clases o en las escuelas superpobladas, la agrupación de los alumnos se hace, por otra parte, más difícil (y lo mismo ocurre con cualquier trabajo que exija su desplazamiento); algunos aseguran, incluso, que es imposible. Sin embargo, y a condición de que todos los alumnos puedan sentarse en la clase (incluso cuando estén tres o cuatro en cada pupitre), es posible reunir, unos cerca de otros, a todos los miembros de un grupo que estudie cálculo o lectura. Con más frecuencia se pueden orientar también los pupitres en direcciones diferentes para formar, p. ej., cuatro equipos o cuatro grupos *cruzados*, rompiendo así la homogeneidad engañadora de la clase al despojar al maestro del papel de dirección exclusiva producida por la disposición habitual

de la clase. Al objeto de adaptar la enseñanza a las capacidades variables de los alumnos y conseguir así que los distintos grupos progresen de tal modo que su actividad y su interés se vean estimulados, es indispensable conseguir un sistema de sumas metódicas de los resultados obtenidos. Entonces es cuando la ficha de auto-control mantenida por cada alumno produce servicios inestimables para puntuar a la vez trabajos o ejercicios llevados a cabo por el grupo y la evolución de los progresos individuales.

Para otras materias puede recurrirse con provecho a otros tipos de agrupación. Para la enseñanza del cálculo y de la lectura, el grupo debe ser homogéneo; pero para fines educativos más amplios, la clase podría dividirse de acuerdo con lo que pudiera llamarse *corte transversal*. Cada uno de los grupos así constituidos debería reproducir, lo más fielmente posible, la diversidad de niveles de desarrollo del conjunto de la clase, y habrían de trabajar todos unidos en empresas comunes como otros tantos equipos cuyos miembros se ayudarían unos a otros: algunas actitudes importantes pueden ser, así, animadas y desarrolladas.

Los niños mejor dotados han de darse cuenta de que ello les impone deberes para con sus camaradas; los menos aptos aprenderán que también ellos pueden colaborar en la obra común. El espíritu de competencia entre los individuos, considerado generalmente en clase como un estimulante, resulta fatal a la mayoría de los niños, quienes a pesar de todos sus esfuerzos, muy pocas veces llegan a aventajar a ciertos alumnos excepcionalmente capacitados, y con mucha frecuencia ceden al desaliento. El espíritu de competencia entre grupos bien equilibrados es algo muy distinto, ya que el éxito depende, entonces, de un esfuerzo común y de la flexibilidad de cohesión del equipo.

El trabajo individual.—En las primeras fases de la numeración y de la lectura resulta indispensable el esfuerzo puramente individual del niño, y no puede ser reemplazado por el trabajo en grupo. En muchas escuelas, la clase entera repite aún maquinalmente una lección en alta voz, o salmodia la tabla de multiplicar o las combinaciones de números, y los alumnos leen a coro, o uno tras otro, continuando uno la lectura del anterior. Resulta de ello que muchos niños practican este ejercicio maquinalmente sin aprender gran cosa o, incluso, si la aplicación de este método es muy frecuente, sin aprender nada en absoluto. Sin embargo, si se reduce considerablemente esta salmodia rítmica, reemplazándola por una serie de ejercicios muy cortos—p. ej., hacer sumas o restas por me-

dio de tarjetas que contengan la mayor parte de las combinaciones numéricas hasta 100, o bien leer un pequeño pasaje y contestar a preguntas que permitan comprobar si se ha comprendido o no, o también aprender a ortografiar listas de cinco o diez palabras—, los niños trabajan individualmente o de dos en dos y pueden comprobar sus progresos, tanto por la velocidad como por la exactitud, e inscribir por sí mismos, en su ficha de auto-control, los resultados que hayan obtenido. Se les puede enseñar a formar una gráfica de sus propios progresos, incitándoles así a superarse a sí mismos.

Si las lecciones de carácter magistral son de corta duración, y si solo se recurre a ellas cuando existe la seguridad de que todos los alumnos pueden seguirlas; si se distingue cuidadosamente entre la enseñanza de técnicas a grupos homogéneos y las actividades de clase o de grupo propias para estimular el aprendizaje social al mismo tiempo que el espíritu de cooperación; si se imponen tareas individuales hábilmente graduadas que permitan al niño conocer por sí mismo si ha realizado o no progresos, el maestro puede estar en condiciones, entonces, de dedicar cierto tiempo a cada uno de los niños que se hallen de pronto en una dificultad o a los que, por culpa de una ausencia, hayan faltado a explicaciones o a demostraciones de importancia. De esta forma puede evitarse que se acentúe el retraso en estos niños y que se desanimen de tal modo que, hacia los diez o los once años, lleguen a sufrir trastornos afectivos mayores al encontrarse sensiblemente retrasados en su instrucción.

Los métodos del estilo de estos que acabamos de tratar se prestan a una gran variedad de aplicaciones en la escuela primaria. Exigen del maestro una viva receptividad respecto a la categoría particular de los niños con los que trabaja, cierta ingeniosidad en la preparación y la producción del material de enseñanza y, también, una mayor atención que en el caso de los métodos antiguos. Al menos durante las primeras fases, no es conveniente el manual uniforme que se suele encontrar en las manos de cada alumno. Es preciso disponer de una gama extensa de ejercicios de todas clases, impresos o mult copiados; de obras variadas, en un solo ejemplar; de algunas solamente, en mayor número, y de materiales abundantes (papel, cartón, etc.)¹. En los países donde

¹ Los medios cuya descripción acabamos de esbozar han sido recomendados y llevados a la práctica desde hace bastantes años por educadores que emplean el método activo, en Europa y en América. Existe un número

los programas de la escuela primaria y los manuales mismos están prescritos por las autoridades centrales o locales, la iniciativa del maestro partidario de los nuevos métodos se encuentra un tanto coartada. Sin embargo, aun así, el trabajo individual y el trabajo en grupo convenientemente graduado, el autocontrol y los *tests* aplicados por los mismos alumnos a sus trabajos, pueden inspirar a los niños el deseo de superarse y estimular el espíritu de competencia entre los grupos, suprimiendo al propio tiempo la rivalidad directa entre individuos.

Los fracasos.—Si después de los éxitos obtenidos el niño llega a fiarse de su aptitud para aprender o si el fracaso total, siempre tan doloroso y tan desastroso para la moral del niño, se encuentra descartado; si se logran adaptar las exigencias fundamentales de la enseñanza a la capacidad de los alumnos en materia de adquisición de conocimientos, se habrá conseguido mucho: se habrá hecho lo indispensable para la salud mental del niño. No hay que deducir de ello que este no deba conocer jamás la falta de éxito ni ser puesto frente a tareas que superen un poco su capacidad inmediata. El fracaso tiene una virtud educativa y los más capacitados de nosotros han debido aprender a no dejarse abatir por él. En todo lo que emprenda, sobre todo durante el primer año, es preciso que el alumno alcance más éxitos que fracasos. Un maestro atento hará que los fracasos del niño en sus estudios no sean nunca completos, y estimulen más bien en él el deseo de realizar un nuevo esfuerzo que habrá de ser coronado por el éxito. Una minuciosa gradación se impone también aquí, y para establecerla será preciso tener en cuenta no solo la capacidad intelectual de cada alumno, sino también su resistencia afectiva ante un fracaso.

El peligro para el niño de las actitudes contradictorias en el adulto.—Las anteriores consideraciones bastan para indicar que el clima social de la clase y las consecuencias afectivas de los métodos empleados por el maestro ejercerán probablemente una fuerte influencia en las actitudes que se manifiestan en los niños. Por su parte, estas actitudes se verán afectadas por las relaciones de los miembros del cuerpo docente, entre sí y con el director de la

considerable de obras que tratan de este asunto, así como una apreciable cantidad de material y de manuales especialmente preparados para este objeto.

escuela. A la edad de la escuela primaria, los niños carecen aún de madurez; se ven sujetos a impresiones de inseguridad, a afectos y rencores no asimilados y a impulsos agresivos. Es indispensable, pues, que los objetivos de la educación sean, en la medida en que se expresan por la actitud de todos los miembros del cuerpo docente, a la vez coherentes y previsibles. No quiere decir esto que el director de la escuela deba imponer sus ideas *ex cathedra*, pero es preciso que el cuerpo docente llegue a entenderse y a trabajar en equipo, mediante discusiones libres. Resulta particularmente indispensable evitar que los niños pasen de una clase donde la enseñanza se lleva a cabo de acuerdo con cierto método, a otra clase en donde el método sea completamente distinto. Es inevitable que haya diferencias; y los niños pueden adaptarse y se adaptan de hecho a las inconsecuencias de los adultos. Aprenden a no ser los mismos en casa que en la escuela; aprenden a contestar de una forma a la señorita Y y de otra al señor X. Este género de adaptación resulta necesario en ciertos estadios, ya que el adulto de la sociedad moderna evoluciona en varios mundos sin cohesión lógica entre sí. Sin embargo, en el niño de menos de diez años, los cambios muy bruscos de las actitudes de los adultos y en lo que estos esperan de él pueden retrasar el aprendizaje o incluso provocar inhibiciones, revelarse como fatales para el sentimiento de seguridad y suscitar una agresividad que se volverá, bien hacia el exterior, contra el medio, o bien hacia el interior, contra el sujeto mismo.

El proceso de representación de sí mismo en relación con los otros continúa en el transcurso de los años que preceden a la adolescencia, con mayor frecuencia bajo la apariencia de una calma exterior y en el marco de un esquema de adaptación relativamente estable. Este sentimiento del yo se desarrolla, en gran parte, de acuerdo con la actitud del prójimo: padres, maestros y otros niños. Careciendo de todo criterio objetivo para la valoración de su yo, el niño se juzga por lo que cree que los otros desean que sea o parezcan creer que es en efecto. Por ello, las divergencias marcadas entre los miembros del cuerpo docente o una oposición entre la escuela y el hogar pueden traducirse por ciertas incompatibilidades en la idea que el niño se ha hecho de sí mismo e incluso llegar a provocar crisis afectivas que lleven a un trastorno del comportamiento. Los niños no solo sacan una enseñanza de lo que imaginan que los demás piensan de ellos y desean que sean, sino también, en gran medida, de las deducciones hechas del comportamiento de los demás, tal como lo ven.

La mayor parte de los padres y de los maestros, p. ej., se quejan en un momento dado de los modales de los niños, olvidando lo mucho que en estos influyen los ejemplos que ellos mismos les dan en cierto número de contextos sutiles. Todos los niños pequeños aprenden a comportarse bien, a entablar relaciones con otros niños o con adultos y a cultivar estas relaciones; todos atraviesan períodos de adaptación imperfecta, de hostilidad abierta o disimulada, de ansiedad o de inseguridad. Muchas de las cosas que se exigen de ellos—que se laven las manos, que recojan su ropa, que digan *por favor*, *gracias*, *perdón*—no constituyen, por otra parte, ni aun a los nueve o diez años, costumbres automáticas, y no podrían considerarse como reacciones espontáneas. Cuando ellos mismos se ven tratados en forma descortés por los adultos, o cuando comprueban que las personas mayores no hacen lo que se les exige a ellos, sus propios impulsos asociales se ven reforzados. Si se trata de un adulto con el que el niño, ya sea por temor o por afecto, se identifica muy de cerca, el ejemplo del comportamiento de tal adulto es mucho más manifiesto.

Lo mismo ocurre cuando entran en acción impulsos más poderosos. Los niños que en la escuela o en casa son víctimas de la hostilidad o de la agresividad de los adultos—expresadas por castigos corporales o por sarcasmos descorteses—se mostrarán, sin duda, más agresivos de lo que normalmente hubieran sido. Esto es aún más directo y notable entre los niños pequeños; pegarán a los otros niños si se les pega a ellos y, como los animales, morderán, darán patadas y arañarán si se les maltrata físicamente. En los niños de más edad, esta agresividad será más sutil en sus manifestaciones. A veces toma la forma de cierto servilismo hacia los adultos, bromas hacia los niños más pequeños e incluso actos de crueldad hacia los animales. Si las brutalidades y las bromas en la escuela han disminuido se debe, sin duda, a que las relaciones entre adultos y niños se han hecho menos rudas y menos hostiles.

La costumbre y el sentimiento en la educación moral.—La educación moral de los niños es inseparable de su crecimiento y de su educación en el más amplio sentido. En definitiva, la moralidad se asienta en una serie de actitudes generalizadas y de hábitos cotidianos que forman parte del conjunto de la personalidad y evolucionan con ella. Aquello que en la vida de los adultos aparece como una decisión moral sólo es, en la mayoría de los casos, el resultado casi automático de unas reacciones habituales profunda-

mente arraigadas, aunque, como es natural, el adulto inteligente pueda hallar de ordinario, si se le induce a ello, el principio sobre el cual se funda esta costumbre o según el cual le ha sido inculcada. Si un hombre no roba el dinero que encuentra sobre la mesa de alguien, no es, en general, porque cada vez que se presente la ocasión tome conscientemente la decisión moral de resistir a la tentación, sino porque le han enseñado a no robar, y esta reacción se le ha hecho familiar.

No siempre se da uno cuenta de las particularidades y de las inconsecuencias que puede ocasionar este género de costumbres morales. Si, p. ej., la mayoría de las sociedades europeas inculcan costumbres bondadosas para con los perros, los gatos y demás animales domésticos, aceptan, por el contrario, que se manifieste una gran crueldad en la caza del zorro o de la liebre. El mismo hombre que se sentirá horripilado si alguien pega voluntariamente a su perro o a su caballo, preparará por sí mismo una trampa para capturar animales salvajes. No puede suponerse, pues, que su bondad para con los animales domésticos proceda de una actitud de benevolencia lógica y consciente para con los animales en general, sino, cuando más, de una bondad parcial hacia ciertos animales o de reacciones habituales no organizadas en un sentimiento por poco complejo que sea. Lo mismo ocurre, poco más o menos, con lo que respecta a la honradez. Adultos que no robarían un céntimo a su prójimo defraudarán a la compañía de ferrocarriles, o a la de autobuses o al cobrador.

Estas costumbres no organizadas de reacción moral obedecen con frecuencia a una educación (familiar y escolar) que estima, probablemente con razón, que ante todo importa crear en la infancia hábitos morales sin explicar los principios sino en la medida en que el interesado puede comprenderlos, en términos más o menos concretos y ligados a situaciones particulares; pero que, más tarde, no se preocupa de enseñar al adolescente cómo los casos particulares se ligan a principios más generales, ampliando así su horizonte moral e intelectual. En cierto modo, esta falta de cohesión se debe, por otra parte, a divergencias de opinión fundamentales, de orden teológico y filosófico en lo que se refiere a la fuente de los principios morales, a la naturaleza del hombre, a sus orígenes y a sus postrimerías.

Desde el punto de vista ideal, la naturaleza moral debería fundarse en una serie de sentimientos—actitudes profundamente arraigadas y organizadas en una serie de principios comprendidos inte-

lectualmente—, partiendo de los cuales, cada vez que el individuo tuviera que tomar una decisión moral para la que no bastaran sus reacciones habituales, debería ser capaz de elegir la línea de conducta adecuada y seguirla. Sentimientos de esta índole no se forman de modo coherente y comprensivo antes de la adolescencia, por falta de madurez intelectual y también por falta de una experiencia general suficiente. Antes de la adolescencia, las nociones del bien y del mal solo son reflejos más o menos arbitrarios de las actitudes de los padres, de la enseñanza recibida y de los ejemplos dados por otros adultos, así como de las sanciones sociales de los grupos en los que vive el niño. Con frecuencia se descubre en este una doble moral: una que refleja más o menos las exigencias del mundo y de los adultos, y otra, elaborada por el grupo de niños de su edad, y que contiene nociones sobre el honor del escolar y la formación de un frente común contra los maestros y los padres.

El niño advierte con frecuencia que las exigencias de sus padres y de sus maestros con relación a él difieren de aquellas con que ellos mismos se acomodan¹; p. ej., las atenciones para con el pró-

¹ En un comentario relativo a este pasaje en particular y al conjunto del capítulo en general, los expertos consultados por el Consejo católico de la educación (Catholic Education Council) del Reino Unido han escrito:

«Esta es siempre una situación delicada (se trata de las divergencias que el comportamiento de los padres y de los maestros dejan asomar entre sus principios y sus actos) y no se puede hacerle frente, al menos en lo que a la escuela concierne, sino enseñando convenientemente los principios de la moral. No todo el mundo admite que esto pueda hacerse, y no siempre se llegan a entender en la forma de llevarlo a cabo, pero los extractos dados a continuación indican la forma en que la Iglesia católica ve el problema: «Se deduce que la formación de la conciencia cristiana en un niño o en un muchacho consiste, ante todo, en llevar luz a su espíritu acerca de la voluntad de Cristo, su ley y sus caminos, influyendo así en su personalidad íntima en la forma en que puede hacerse desde fuera, al objeto de hacerles que se amolden libre y constantemente a la voluntad divina. Tal es el fin más elevado de la educación». (Mensaje radiofónico de Pío XII sobre «La conciencia cristiana, meta de la educación, 23 de marzo de 1952» *Catholic Documents*, vol. VIII, Salesian Press, Londres). Uno de los expertos declara igualmente en lo que respecta a la base del comportamiento moral: «Supongo que es posible enseñar a los niños un comportamiento social que no tenga en cuenta a Dios ni a nuestros deberes para con El, pero si el niño pregunta por qué conviene adoptar este comportamiento social, será con toda seguridad muy difícil darle una respuesta satisfactoria ateniéndose a los principios de una deontología no religiosa. Se puede enseñar a los niños a hacer el bien por amor de Dios. El principio de la moral no es ya, desde ese momento, un simple imperativo categórico, sino un amor poderoso y activo por la persona de Cristo».

Con ciertas ligeras diferencias, esta es probablemente la posición toma-

jimo, la amabilidad y los miramientos deberían basarse en un sentimiento general de respeto para los seres humanos como tales. Por otra parte, se obliga con frecuencia a los niños a ser amables con los mayores, mientras que a ellos mismos les tratan sus padres y maestros sin amabilidad. Corren el riesgo de deducir de ello, con frecuencia implícitamente, que es preciso ser amable con los más fuertes y que es lícito no serlo con los más débiles. Igualmente, se pide a los niños que sean sinceros y se les castiga cuando mienten; pero si observan que sus padres y maestros no siempre dicen la verdad—p. ej., al contestar a sus preguntas relacionadas con el problema sexual—descubren que, aparentemente, la mentira puede admitirse a veces. Se podrían multiplicar los ejemplos de cómo los adultos tienden a aplicar a los niños exigencias de orden moral a las que ellos, por su parte, no se amoldan, dando así la impresión de que, en el aspecto moral, podría existir un abismo entre las palabras y los hechos.

Acerca de la educación moral de los niños, se presentan condiciones psicológicas bastante parecidas a aquellas que hallamos en su formación intelectual. Puede esperarse que las nociones del bien y del mal sean, en principio, elementales e incoherentes, y el proceso de integración y de generalización, bastante lento. Es preciso, pues, organizar las cosas de tal forma que la presión ejercida sobre los niños para que resistan a la tentación y para que obedezcan, esté convenientemente graduada de modo que provoque el esfuerzo, pero que también asegure el éxito y dé lugar a la alabanza que lo recompensa. Es mejor, p. ej., no exponer a los niños a la tentación de robar dulces o bombones a una edad en que no se les puede pedir que vean más allá de las consecuencias inmediatas del acto. De igual modo, el maestro que da demasiada importancia al éxito expresado por el número de cálculos exactos, o que castiga al niño que no ha hecho bien una composición, corre el riesgo de incitar a sus alumnos a hacer trampa siempre que puedan. Llegan a la conclusión—y ello ocurre con frecuencia—de

da por la mayoría de los grupos religiosos. Sin embargo, en los textos anteriores se ha procurado presentar lo más equitativamente posible las consideraciones psicológicas y técnicas en las que debería inspirarse toda concepción particular de la formación moral. Pero esta tentativa es necesariamente incompleta, ya que si bien la educación moral ha de tener en cuenta los principios psicológicos y las reacciones intelectuales y afectivas de los niños y de los adolescentes, el contenido y la inspiración de esta educación provienen de las creencias morales, filosóficas y religiosas de los educadores, padres o maestros.

que lo que importa no es el acto en sí, sino el hecho de no ser descubierto; que es asunto del maestro evitar que se copien unos a otros y que, si la meta a alcanzar es solo tener la nota suficiente para evitar el castigo, el fraude es perfectamente legítimo.

La escala de valores.—Es igualmente saludable para los maestros y para los padres revisar de cuando en cuando la escala de valores que imponen a los niños por medio de sus castigos y de sus prohibiciones; a continuación habrán de preguntarse si, de hecho, no están provocando involuntariamente en el niño un sentimiento anormal de culpabilidad y de ansiedad, resultado de la interpretación consciente o inconsciente que da a sus actos. Así, p. ej., si el hecho de tener las manos sucias o de comportarse mal en la mesa provoca las mismas amenazas aparentes de dejar de quererle o de castigarle que el hecho de robar, mentir o ser malo para el prójimo, los niños corren el riesgo de no comprender nada ya.

Por su parte, los adultos no reconocen siempre aquellos aspectos del comportamiento del niño que forman parte de su proceso de desarrollo y a los que no puede sustraerse en el estadio que atraviesa; p. ej., pueden no comprender que tal o cual historia *inventada* por un niño pequeño sea la proyección de sus temores o de sus deseos, y castigarle como si se tratara de una mentira. Con esto no solo no ayudan al niño a adaptarse a la realidad, sino que le enseñan a asociar la imaginación con una idea de culpabilidad. Tal vez reaccionen con escandalizado horror a su curiosidad natural acerca de las cuestiones sexuales, así como a los experimentos que realiza al decir *palabrotas*, en lugar de considerar esta curiosidad como una legítima investigación, y la fase de las *palabrotas* como una fase que todos los niños han de atravesar, sin grave daño si los adultos saben disuadirles amablemente de pronunciar esas palabras. Esto, como es natural, no quiere decir que el niño no deba ser reprendido si comete lo que los adultos llaman malas acciones o actos reprobables; pero las personas mayores han de procurar comprender su punto de vista y, si desean imponerle una norma más afín a la de los adultos, explicarle por qué está mal lo que ha hecho, expresándose en forma que él pueda comprenderlo, según el grado de desarrollo que haya alcanzado.

Es muy fácil hacer nacer en el niño un sentimiento de culpabilidad y de ansiedad, incluso cuando ya es mayor; los niños toman fácilmente lo que, para nosotros, no es sino la condenación

aislada de uno de sus actos, como la repulsa total de todo lo que creen o temen ser. Reconocen en sí mismos y en sus contemporáneos impulsos que les llevan a mentir, a robar, a ser agresivos, a ser *malos*, a interesarse por cosas prohibidas; y pueden reaccionar en forma violenta, bajo los efectos del miedo, contra tan poderoso sentimiento de sus errores. Si de pronto falta la autoridad de los adultos y los niños se ven abandonados a sí mismos, el sistema de castigo que propondrán infligirse unos a otros será bastante salvaje, por cierto, y reflejará su propio miedo, su propio sentimiento de culpabilidad y su necesidad de prohibiciones exteriores que su desarrollo y su educación les han hecho, hasta ahora, identificar con los personajes todopoderosos y absolutamente *buenos* que son los padres y el maestro. Si los adultos a quienes han tratado no les han hecho ver que también ellos tienen *malos* instintos y que han aprendido a conocerlos y a dominarlos, tanto en sí mismos como en los niños, resulta demasiado grande la separación entre el conocimiento que el niño tiene de sí mismo, tal como es, y su deseo de identificarse con la imagen del adulto perfecto, para que pueda aceptarla sin un sentimiento de viva ansiedad.

Conflicto de valores.—La mayoría de los niños acaba por superar esta ansiedad—a veces con gran detrimento suyo—y, a los ojos de un observador superficial, franquea con éxito la fase de la infancia media. Sin embargo, cuando la divergencia entre los valores destacados en la casa y en la escuela es considerable, o cuando la escuela y la casa están en desacuerdo con la colectividad próxima—como, p. ej., en el caso de las minorías religiosas o grupos culturales—, las tensiones pueden ser demasiado fuertes y comprometer gravemente el desarrollo ulterior. Tal situación requiere mucha habilidad, por parte de los padres y de los maestros al mismo tiempo, para que los niños puedan llegar lo más concretamente posible a comprender y admitir tales divergencias. En general, los padres, así como los maestros, encuentran más fácil denunciar violentamente los esquemas de comportamiento o la escala de valores que no son los suyos y, conscientemente o no, se esfuerzan por atraer al niño a su campo. Si, por el contrario, intentan ayudarlo a comprender que pueden coexistir todas las opiniones honradas y sinceras, le dan, por sí mismos y por sus propias reacciones, el primer ejemplo de tolerancia y, al mismo tiempo, reducen sensiblemente el estado de tensión en que puede hallarse, dividido como está por fidelidades contradictorias.

Educación religiosa.—Conflictos de este género—e incluso el conjunto del desarrollo moral del niño—pueden verse afectados por la educación religiosa que reciba. La comunidad europea ofrece una gran diversidad de principios y de prácticas de tan delicada materia. En primer lugar, se presenta la larga tradición que asocia la educación a las diversas confesiones—católica, luterana, calvinista, anglicana, o la gran variedad de las demás iglesias cristianas—y la influencia poderosa, si no absolutamente predominante, de la tradición cristiana en la cultura europea. Sin embargo, después del Renacimiento por lo menos, y probablemente antes, existe también una tradición de humanismo laico. Por otra parte, son raras las colectividades europeas que no comprenden minorías religiosas o culturales; en su mayoría ofrecen incluso numerosas y profundas divergencias en materia de fe.

Esta diversidad presenta una ventaja, pero también acarrea una amenaza. La ventaja es que la coexistencia de distintas concepciones de la vida puede servir para inspirar esta humildad en la fe que es el origen de las actitudes verdaderamente liberales. Puede hacerse saber a los niños que las diferencias no son necesariamente inferioridades, y que no tienen por qué alarmarse porque otros grupos piensen o crean en forma distinta a ellos.

En la mayoría de los países europeos, la tolerancia religiosa está garantizada por el Estado. Sin embargo, en buen número de ellos las tensiones entre los grupos religiosos y laicos son muy marcadas y provocan discriminaciones declaradas o implícitas. El desarrollo de la salud mental del niño corre el riesgo de verse peligrosamente entorpecido por estas tensiones, si le empujan a un proselitismo activo o si provocan ansiedad en él. El peligro de conflicto es particularmente grave cuando la actitud con respecto a la religión no es la misma en casa que en la escuela. Esta dificultad puede ser perfectamente evitada cuando el sistema educativo del país permite a los padres elegir libremente el establecimiento escolar al cual han de confiar a su hijo, o cuando las escuelas públicas no tienen carácter confesional o son neutras y las comunidades religiosas están autorizadas para aplicar sus propios principios de educación, con reserva de un mínimo de competencia pedagógica¹.

¹R. Gal escribe lo siguiente sobre el conjunto de la cuestión (comunicación privada): «El sistema francés de enseñanza pública presenta una solución diferente de las que habían sido previstas. En efecto, esta enseñanza no separa a las juventudes en escuelas confesionales o de otro estilo,

Sin embargo, sabemos demasiado poco en relación con los efectos de la enseñanza religiosa y de las actitudes religiosas en el desarrollo de la personalidad de los pre-adolescentes, para no mostrarnos prudentes en lo que afecta al método y a la forma misma de tal enseñanza. Hasta ahora, todas las investigaciones han sido efectuadas por adversarios o partidarios. Lo que parece importante es que los problemas de la educación moral y espiritual se estudien más bien de acuerdo con la felicidad y las reacciones del niño, según el estadio de desarrollo en que se halla, que con los métodos educativos y las actitudes religiosas definitivamente fijadas del adulto. Los niños adoptan los valores espirituales y sociales de las gentes a quienes quieren y que les quieren, en casa ante todo y luego en la escuela y en la colectividad. El amor, en el sentido vulgar de la palabra, ha de ser la base de todas las relaciones humanas en materia de educación, y es el que sensibiliza todos los demás valores espirituales. Ciertos aspectos del ritual, la forma arcaica del dogma, cierto número de narraciones bíblicas, sobre

sino que ha llegado, después de un largo pasado de luchas, a reunir en la misma escuela a niños pertenecientes a las más variadas familias espirituales: católicos, protestantes, librepensadores, ateos, etc. Igualmente enseñan unos junto a otros maestros librepensadores, ateos, comunistas, católicos, israelitas, etc. La condición que se impone a todos es la de respetar el pensamiento de cada cual y garantizar la libre determinación de los individuos en los terrenos que no se refieren directamente a la ciencia propiamente dicha. Y puede decirse que esta libertad y este respeto están garantizados por unos hombres que, a su vez, están muy orgullosos de su libertad personal. Históricamente, cuando se conoce la lejanía histórica de las luchas que Francia ha conocido para apoderarse de la escuela y asegurar la dirección de los espíritus, y cuando se conocen las huellas que aún pueden quedar de ellas en ciertas regiones, no es posible dejar de considerar este acuerdo como un verdadero milagro. La ventaja de esta organización escolar es que hace vivir juntos a niños o muchachos que encuentran así ocasión de comprenderse, de apreciarse y de comparar poco a poco sus opiniones con las de los demás. El inconveniente estriba en que, pedagógicamente, la neutralidad puede llevar a evitar todos los problemas candentes para los cuales no existe un acuerdo entre los hombres, así como los problemas actuales que, sin embargo, son aquellos a cuyo contacto puede formarse mejor la razón contra las pasiones y la conducción gregaria. Personalmente, creo que esto puede evitarse a condición de que el maestro sea por sí mismo objetivo y comprensivo y que, al enseñar de acuerdo con los métodos activos, se preocupe menos de dar a sus alumnos soluciones ya hechas que de inculcarles el arte de reconocer y observar los problemas y, sobre todo, las actitudes de comprensión, de tolerancia y de amor, susceptibles de permitir a cada cual abordarlas y resolverlas humanamente. La neutralidad no es la indiferencia o el escepticismo o la ignorancia de ciertos problemas, sino que puede unirse muy bien con el respeto que se debe a las personas y con la libertad individual de compromiso.»

todo del Antiguo Testamento, bien sea por el contenido, bien porque corran el riesgo de ser mal comprendidos por un espíritu demasiado joven, pueden parecer negar el amor y aumentar así las tensiones, en lugar de disminuirlas. Cuando la prohibición lanzada sobre los instintos naturales se une a las severas sanciones religiosas puede desarrollarse en el espíritu del niño un penetrante sentimiento de culpabilidad, del que no se verá jamás libre, o lo será a costa de su fe. Sin embargo, aun siendo cierto que los mismos términos de todos los rituales pueden entenderse de un modo completamente equivocado, o ser deliberadamente falseados, no es seguro que los niños dejen de sacar una ayuda, un aliento o alguna alegría del ritual en sí. Himnos, poemas, música, todo ello parece suscitar sentimientos que pueden estar muy alejados del contenido real. Corresponde tanto a los maestros como a los padres, sean cualesquiera sus creencias o su falta de creencias religiosas, procurar que la enseñanza religiosa no exagere en el niño las tensiones hasta el extremo de que lleguen a ser peligrosas para el desarrollo equilibrado de su personalidad. Deberán cuidar, al mismo tiempo, de que su deseo mismo de proteger al niño contra opiniones que ellos no profesan no tenga como efecto excluirle del inmenso campo de la experiencia humana, cultura y espiritual que la religión ha constituido en el desarrollo de la civilización occidental¹.

El problema de la heterogeneidad de la cultura.—En su desarrollo mental y afectivo—del cual es parte integrante el crecimiento moral—, el niño recibe la influencia de todo lo que le ocurre en su casa, en la escuela, en el terreno de juegos, en la ciudad y en el campo. Su mundo no podría fragmentarse sin peligro para la unidad de su desarrollo: un cisma entre la instrucción y la educación, entre las experiencias familiares y las del colegio, entre la educación intelectual y la formación moral, sería artificial y tendría con frecuencia efectos desagradables. La labor de los adultos que se ocupan del niño es compleja: representan a sus ojos la autoridad, con ellos se identifica y ellos le dan la seguridad y el sentimiento

¹ Sabemos tan poco acerca de la génesis y de la evolución del pensamiento y de las actitudes morales religiosas en los niños, que no será inútil señalar aquí el interés primordial que tendrían unos estudios sobre el desarrollo de los niños de distintas condiciones y, al mismo tiempo, investigaciones prácticas acerca de los métodos de enseñanza religiosos. Un estudio excelente referente a un grupo de adolescentes católicos es el de L. GUITTARD, *L'évolution religieuse des adolescents*, París, Ed. Spes, 1954.

de ser aceptado; le proporcionan la oportunidad de adquirir experiencia y estimulan su esfuerzo. Por ello el niño corre el riesgo de exagerar las virtudes y los defectos de los adultos, sobre todo del maestro, en cada uno de estos papeles; o bien, como suele ocurrir en la última fase de la infancia, se aparta sensiblemente de las personas mayores, busca refugio en un mundo de experiencias concretas y parece incluso dejar para más adelante el examen del mundo de los adultos, prefiriendo la sociedad de sus contemporáneos, más sencilla, más extrovertida y más primitiva. Sin embargo, si los maestros y los padres son tolerantes, comprensivos y, sobre todo, capaces de mantener una atmósfera de aceptación afectuosa en torno a los niños a su cargo, pueden ayudarles a interpretar y a unificar tanto la variedad de los universos infantiles como la diversidad de las culturas que caracterizan a nuestra moderna sociedad. Asimismo, contribuirán a preparar un enriquecimiento y una profundización de la personalidad del adolescente. La vida moderna posee condiciones de las que el educador puede sacar partido: si sus inconsecuencias, sus tensiones y sus peligros constituyen, para la seguridad personal y la salud mental, una amenaza mayor de la que ejercieron ciertas sociedades más coherentes del pasado, lo heterogéneo de sus exigencias y de sus posibilidades ofrece, por el contrario, un campo de infinita diversidad para el desarrollo sano de la personalidad y para el florecimiento pleno de las dotes individuales.

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI, A.: *Panorama della pedagogia d'oggi*. Brescia, La Scuola, 1948. 124 págs.
- BCWLEY, A. H. & TOWNROE, M.: *The spiritual development of the child*. Edinburgo y Londres, Livingstone, 1953. 84 págs.
- BUHNEMANN, H.: *Die Selbstbildungsmittel der neuen Schule*. Lübeck, Wullenwever, 1949. 116 págs.
- CASTIELLO, J.: *A humane psychology of education*. Londres, Sheed & Ward, 1938. 254 págs.
- CENTRE D'ÉDUCATION CONTEMPORAINE: *Cœurs nouveaux, méthodes nouvelles*. París, Les Presses de l'Île-de-France, 1947. 94 págs.
- CHATELAIN, F.: *Les principes de l'éducation nouvelle*. París, Les Presses de l'Île-de-France, 1951. 47 págs.
- CODIGNOLA, E. & CODIGNOLA, A. M.: *La scuola-città Pestalozzi*. Florencia, Scuola-città Pestalozzi, 1951, 78 págs.
- *Maestri e problemi dell'educazione moderna*. Florencia, La Nuova Italia, 1951. 292 págs.
- COUSINET, R.: *L'éducation nouvelle: actualités pédagogiques*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1951. 162 págs.
- CUNNINGHAM, W. F.: *Pivotal problems of education. An introduction to the Christian philosophy of education*.

- Nueva York, Macmillan, 1940. 588 págs.
- DANIEL, M. V.: *Activity in the primary school*. Oxford, B. Blackwell, 1948. 310 págs.
- DUFAND, S. M.: *Pour ou contre l'éducation nouvelle; essai de synthèse pédagogique*. Brujas, Desclée de Brouwer, 1951. 203 págs.
- ELMGREN, J.: *School and psychology*. Estocolmo, Esselte, 1952. 342 págs.
- ENCEL, P.: *Pädagogisch-psychologische Gestaltung des Elementarunterrichts*. Mains/Rhein, Kirchheim, 1949. 175 págs.
- FIEMING, C. M.: *Individual work in primary schools*. Londres, Harrap, 1934. 153 págs.
- GABERT, E.: *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1951. 120 págs.
- GAUDIA, Z.: «Het schoolkind», en RUITEN, F. J. Th.: *Jaren der Jeugd*, vol. II. Heemstede, De Toorts, 1952.
- GREAT BRITAIN. MINISTRY OF EDUCATION: *Seven to eleven; your children at school*. Londres, HMSO, 1949. 36 págs.
- GUILLAUME, P.: *La formation des habitudes*. Paris, Alcan, 1936. 206 págs.
- HABERLIN, P.: *Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung*. Zürich, Schweizer Spiegelverlag, 1936. 139 págs.
- HECKER, W.: «Über die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen», en FRÜGER F. & VOLKERT, H.: *Experimentelle Kinderpsychologie*. Munich, 1937.
- HOUD, M.: *Some emotional aspects of learning*. Londres, Heinemann, 1951. 82 págs.
- JONASSON, M.: *Athöfn og Uppeldi*. Reykjavik, Hlaobuo. 1947.
- JOOTTERAND, R.; ULDRÖY, R.; BEGUIN, M.; CHAPUIS, A. y BOLSTERLI, E.: *Problèmes scolaires*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1952. 56 págs.
- Lexikon der Pädagogik*, vol. III. Berna, A. Francke, 1952. xiv + 624 págs. E. Claparède, pág. 89; R. Cousinet, pág. 99; O. Decroly, pág. 103; J. Dewey, pág. 106; R. Dottrens, pág. 112; A. Ferrière, pág. 135; C. Freinet, pág. 147; H. Wallon, pág. 471; C. Washburne, pág. 472.
- LUSTENBERGER, W.: *Gemeinschaftliche geistige Schularbeit Entwicklung und Theorie Abhandlung*. Lucerna, H. Studer, 1949. 95 págs.
- MAGISTER (pseud.): *Verso la scuola integrale*. Brescia, La Scuola. 228 págs.
- MEYLAN, L.: *Pour une école de la personne*. Lausanne, Payot, 1942. 96 págs.
- MINISTRY OF EDUCATION: *Seven to eleven: your children at school*. Londres, HMSO, 1949. 36 págs.
- NUNN, T. P.: *Education, its data and first principles*. 3.ª ed. Londres, E. Arnold, 1945. 283 págs.
- PARKHURST, H.: *Education on the Dalton plan*. Nueva York, Dutton, 1922. 278 págs.
- *Exploring the child's world*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1951. 290 págs.
- READ, H.: *Education through art*. Londres, Faber & Faber, 1943. 320 págs.
- ROSSELLO, P.: *Allons-nous vers une école d'action, de raison ou de passion?* Ginebra, Port Noir 6, 1944. 28 págs.
- SCHENK-DANZINGER, L.: *Entwicklungs-tests für das Schulalter 5-11 Jahre*. Pädagogisch-psychologische Arbeiten. Viena, Verlag für Jugend und Volk, 1953.
- SEIWARD, E.: *Neue Gesichtspunkte für eine demokratische Schule und Bildungsreform in Osterreich*. Klagenfurt, K. Dürrschmid, 1948. 78 págs.
- SLADE, P.: *Child drama*. Londres, University of London Press, 1954. 379 págs.
- SPRINGER, J.: *Schöpferischer Anfangsunterricht*. 3.ª ed. Worms, Verlag E. Wunderlich, 1951. 360 págs.
- STEAD, H., G.: *Education of a community, today and tomorrow*. Londres, University of London Press, 1942. 165 págs.
- STREBEL, G.: *Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung*. Solothurn, St. Antoniusverlag, 1946. 124 págs.
- VERMEYLEN, G.: *Les sanctions et l'éducation, leur légitimité, leurs modes*

- et leurs résultats.* Bruselas, Jean Vromans.
- WARR, E. B.: *Social experience in the junior school.* Londres, Methuen, 1951. 118 págs.
- WERTIG, L.: *Das Problem der Strafe in der Erziehung.* Ravensburg, O. Maier, 1949. 45 págs.
- WOSSNER, G.: *Lernen und Lehren auf der Stufe der Volksschule.* Stuttgart, Klett, 1948. 255 págs.
- ZIEGFELD, E. (dir. de ed.): *Education and art.* París, Unesco, 1953. 130 págs.
- *Art et éducation.* París, Unesco, 1954. 144 págs.

CAPITULO V

Algunos [problemas especiales de la enseñanza primaria ¹

Interdependencia de la vida intelectual y de la vida afectiva.—El tiempo que el niño pasa en la escuela primaria, desde alrededor de los seis hasta los once o doce años, constituye, no solo en su vida intelectual, sino en su desarrollo social y afectivo, un período de transición, de evolución y de organización. Tal vez sacando a la luz la interdependencia y la interacción estrechas de estos diversos aspectos de la personalidad, los especialistas de psicología biológica y de psicología dinámica hayan contribuido de forma más notable a la mejora de la educación². El niño no aprenderá bien, en el sentido estrictamente pedagógico de la palabra, si su vida afectiva se ve turbada; por el contrario, según sea más o menos capaz de realizar el esfuerzo intelectual que se exige de él en la escuela, el desarrollo de su personalidad se verá estimulado o cohibido. La salud mental, lo mismo que los progresos intelectuales, depende, pues, de la medida en que la escuela se adapte al nivel del desarrollo de sus alumnos y, sin renunciar a exigirles esfuerzos, acople estos a las sucesivas fases del crecimiento y de la maduración.

Los problemas afectivos de la entrada en la escuela.—El primer contacto del niño con la escuela primaria puede tener para

¹ El presente capítulo descansa, en gran parte, sobre dos documentos de trabajo establecidos para la conferencia: «Enseñanza de las técnicas de educación básica» de I. Rother (Pädagogische Hochschule, Celle, República Federal de Alemania) y el documento de H. Aebli ya citado; igualmente, se apoya en los debates del grupo de trabajo núm. 1 de la conferencia («Educación preescolar y educación de los niños pequeños»).

² La idea de esta interdependencia se encuentra ya contenida implícitamente en las obras de Hume y de los psicólogos británicos que le han sucedido, particularmente de la escuela biológica: Spencer, Darwin, Sully, Hobhouse y MacDougall.

esta adaptación una importancia capital. En la mayor parte de los países de Europa, la asistencia escolar es obligatoria a partir de los seis años¹ y como la mayoría de los niños no van a la escuela maternal ni al jardín de la infancia, ocurre con frecuencia que es a esta edad cuando entran en contacto por primera vez con una escuela y se encuentran entre otros niños de la misma edad, bajo la vigilancia de un solo adulto.

A los seis años un niño no es ya el alumno de la escuela maternal—que aprende por medio de los juegos simbólicos—ni tampoco el verdadero escolar, ávido de instruirse y de construirse un mundo de relaciones causales. En el plano afectivo, aún no se ha desprendido de los juegos de la imaginación o de la actitud puramente hedonista de reacción al placer y al dolor, así como tampoco se ha acercado sensiblemente a una aceptación completa y real del mundo y de las gentes tal como son. Su independencia en el aspecto personal y social todavía es precaria, y si en algunos momentos puede dar prueba de mucho realismo en su comprensión de los demás—niños o adultos—, vuelve con frecuencia a proyecciones subjetivas de su propia imaginación. En su comportamiento, pasa a veces con una rapidez desconcertante de un extremo al otro, sobre todo en lo relativo a las cuestiones de limpieza que se le habían inculcado. Su equilibrio es menos estable y menos definitivo de lo que piensan la mayor parte de los padres y de los maestros. El niño de cinco a seis años está instalado en su universo propio solamente en forma provisional y transitoria.

El primer contacto del niño con la escuela—dicho de otra forma, con un mundo más impersonal que el de su familia, en donde se exigen de él cosas más precisas—, provocará en él, al principio, si está normalmente desarrollado, un sentimiento ligero de ansiedad y de inseguridad; p. ej., no es excepcional que pierda en ese momento ciertos hábitos que, sin embargo, parecían bien arraigados. Algunos niños experimentan por entonces trastornos en el sueño o en la alimentación; incluso pueden padecer de nuevo incontinencias nocturnas o volver a tener rabietas. Otros, parecen hacerse particularmente propensos a ciertas molestias: golpes de tos, catarros, indigestiones y náuseas. A veces están muy cansados. Casi todos ellos manifiestan su falta de madurez y su ansiedad adoptando con el maestro o la maestra la actitud que toman

¹ Son la excepción de esta regla: Reino Unido (cinco años), Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia y Yugoslavia (siete años).

con sus padres, poco más o menos como lo hacen los más pequeños en la escuela maternal. *Quieren* u *odian* al maestro o a la maestra con un ardor que parece generalmente excesivo y que puede provocar los celos o la hostilidad de los padres que, a su vez, carezcan más o menos de madurez. En los niños que no hayan conseguido aún desprenderse de su madre, como sería normal a la edad de seis años, o que por cualquier razón están intimidados o no se sienten seguros, la novedad de la situación puede ocasionar una perturbación verdaderamente intolerable, que tiene todas las probabilidades de influir sobre su aptitud general para desplegar el esfuerzo que se les exige en el plano intelectual.

El desarrollo de la inteligencia.—La adaptación difícil y delicada que coincide con la entrada en la escuela va unida, en el plano intelectual, a una evolución íntimamente ligada a ella. Muchos investigadores han comprobado que, durante los primeros años de la vida escolar, el niño abandona los conceptos que tenía en lo referente a números, a espacio y a mundo material—conceptos rígidos, contradictorios y tributarios de las solas apariencias sensibles—por operaciones mentales y conceptos más generales, flexibles y coherentes, que le permiten una comprensión objetiva de la realidad.

El niño en edad pre-escolar comprende e interpreta los objetos y los sucesos de una manera subjetiva, uniéndolos estrechamente a sus intereses personales. Así, el niño define los objetos evocando lo que estos le permiten hacer («Un charco de agua sirve para que se metan los pies en él»). Sin embargo, al acercarse a los siete años, el niño tiende a definir las cosas indicando el dominio a que estas pertenecen, y, cuando ha pasado de esta edad, empieza a indicar sus características distintivas, demostrando así que va percatándose cada vez más de sus particularidades¹. En sus estudios sobre el pensamiento del niño, Piaget² ha comprobado que, duran-

¹ Bühler (*loc. cit.*) coincide aquí con Binet, quien, en su baremo de medida de la inteligencia, deja un amplio espacio a la forma de definición de los objetos y distingue muchos niveles de desarrollo en lo que se refiere a la interpretación de las cosas.

² J. PIAGET: *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, París, Presses Universitaires de France, 1946; J. PIAGET y A. SZEMINSKA: *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1941; J. PIAGET y B. INHELDER: *Le développement des quantités chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1941; *La géométrie spontanée de l'enfant*, París, Presses universitaires de France, 1948.

te el período que va desde los seis a los ocho años, la estructura lógica de las nociones fundamentales y de las operaciones mentales relativas a los números, a las cantidades físicas, al movimiento y al espacio, sufren un cambio muy marcado. Las nociones y operaciones que hasta entonces dependían de la configuración perceptiva y que falseaban todas las ilusiones debidas a un examen superficial (aparente variabilidad de las cantidades físicas, errores de comparación entre las distancias, velocidades, etc.) se hacen constantes, coherentes y reversibles hacia la edad de los siete años. Si el niño no puede ejercitar aún su pensamiento basándose en simples suposiciones o hipótesis, es capaz, al menos, de razonar lógicamente cuando se le pone en presencia de objetos concretos, o cuando se los representa en la memoria. Otros autores pertenecientes a la escuela de psicología de la forma (*Gestalt*) dan una explicación diferente y complementaria de estos hechos. Comprueban que, durante la infancia media, un proceso transitorio lleva de la aprehensión sincrética a otra más analítica de los datos de la experiencia¹.

Las diferencias entre individuos.—Los procesos solidarios del crecimiento socio-afectivo e intelectual del niño pequeño padecen profundamente las influencias, por otra parte inextricables, de los factores genéticos y de los factores del medio. De esta forma, la evolución intelectual a que nos hemos referido anteriormente se efectuará más o menos rápidamente según el grado de inteligencia innata del niño, que limita sus posibilidades y la rapidez de su desarrollo. Además, existen entre los sujetos diferencias capitales de temperamento que bastarían para explicar su mayor o menor aptitud para plegarse a las exigencias de la sociedad. Si, por otra parte, el niño no ha podido satisfacer sus necesidades fundamentales en las condiciones en que vivía antes, no estará lo bastante cerca del grado de independencia afectiva indispensable para su feliz desarrollo conceptual. El medio obra igualmente de modo directo sobre su desarrollo intelectual. De esta manera, en niños que, al mirar cómo cocina su madre, o al ayudarla a hacerlo, han podido pesar algunas cosas, medirlas o contarlas, pueden haberse formado muy normalmente conceptos numéricos rudimentarios. Asimismo, los niños que pertenecen a medios poco favore-

¹ H. WERNER: *Comparative Psychology of Mental Development* (ed. rev.) Chicago, Follet, 1948; H. WALLON: *Les origines de la pensée chez l'enfant*, París, Presses universitaires de France, 1945 (2 vols.).

cidos relativamente y que desde muy pequeños han tenido ocasión de ir a comprar a la tienda del barrio, poseen un conocimiento realista del valor del dinero, del que carecen otros niños más afortunados. Los que pertenecen a familias que acostumbran a hablar inteligentemente con ellos, a leerles o a contarles historias y a estimular sus esfuerzos de expresión verbal, tienen probabilidades de estar adelantados en el vocabulario y poseer, en lo que respecta a la utilización y a la comprensión de las palabras, aptitudes que influirán considerablemente en la buena marcha de sus estudios ulteriores. Podrían citarse muchos ejemplos concretos que demostraran que dos niños que empiezan sus estudios primarios no están exactamente en el mismo estadio de desarrollo. De hecho, al no haber estado sometidos a la influencia uniforme de la escuela, los niños son tal vez, a los seis o siete años, más diferentes entre sí de lo que jamás lo serán en adelante, salvo en la primera fase de su adolescencia.

Madurez escolar.—No es, pues, sorprendente que se haya intentado apreciar la aptitud del niño para abordar los estudios primarios. Los trabajos de L. Danzinger¹ y de los psicólogos vieneses son particularmente importantes en este asunto. Fundándose en el examen de casos individuales, Danzinger indica que el alumno, al entrar en la escuela, debería llenar las siguientes condiciones esenciales: haber llegado a un cierto nivel de desarrollo intelectual; poder dedicarse a un trabajo intencional; tener cierto sentido del deber y ser capaz de ejecutar, si se le mandan, tareas determinadas; estar capacitado para seguir los consejos y ejecutar tareas dadas al conjunto de una clase y no individualmente.

En función de estos criterios y de otros del mismo orden, se han establecido varios *tests* de madurez escolar, pero no se han utilizado hasta ahora sino con fines experimentales. Ningún *test* que tienda a valorar el grado de madurez escolar, según una escala de notas o de niveles, podrá ser científicamente válido, a menos que esté basado en un conjunto de criterios fijos, cuya adopción corre el riesgo de hacer demasiado uniformes y rígidas las exigencias de la escuela misma. La utilización mecánica de estos *tests* por personas poco informadas de los factores psicológicos y pedagó-

¹ L. DANZINGER: «Der Schulreifetest», *Wiener Arb. z. päd. Psych.*, 1933, número 9. Véase también CH. BÜHLER: *Op. cit.*, y la bibliografía detallada de los trabajos franceses y alemanes aparecidos en G. STREBEL: *Das Wesen der Schulfreife und ihre Erfassung*, Solothurn, St. Antonius, 1946.

gicos que juegan en ellos, puede acabar en la aceptación a ciegas del *statu quo* y debe, por tanto, desaconsejarse. En cambio, cuando las personas que utilizan estos *tests* han recibido una formación psicológica clínica y saben interpretarlos, pueden llegar a un examen más profundo de las exigencias de la escuela y a un esfuerzo para adaptarlas más exactamente a la psicología del niño. La obra de Danzinger señala el hecho de que, en las escuelas primarias oficiales de los países europeos, lo que se exige de los alumnos, basándose en una combinación de la experiencia y de las normas más o menos arbitrarias, no corresponde, en general, a lo que se conoce del desarrollo real del niño. Sin embargo, si los maestros saben considerar esta exigencia como una simple indicación y modificarla en función de las grandes diferencias que existen entre los niños, no se producirán grandes perjuicios. Desgraciadamente, en muchos países los maestros se ven obligados a explicar de un modo rígido los programas escolares establecidos por las autoridades centrales y que, al obligar a los niños a avanzar todos al mismo tiempo, condenan a muchos al fracaso. Así, al principio de los estudios un fracaso tal puede dificultar el desarrollo de la objetividad y de la capacidad de abstracción, así como los progresos de la actividad intencional que debería acompañar a este desarrollo.

La clase de recepción.—Para asegurar la feliz adaptación del niño a la vida escolar y ponerle en condiciones de hacer frente más adelante a las exigencias más precisas de los programas de estudios primarios, se dispone de un medio más seguro: el de hacer aplicar en las clases inferiores de las escuelas métodos que respondan a la diversidad de los niños acogidos a ellas. En algunos países se han creado, a tal efecto, unas clases infantiles, o clases de *recepción*, cuya dirección está confiada a maestras particularmente aptas para comprender lo que necesita un niño de seis a siete años. No se aplica en ellas ningún programa arbitrario: se tienen en cuenta, en cambio, múltiples fases del desarrollo efectivo e intelectual; el juego, mirado desde los aspectos simbólicos, sirve como medio de educación, como en la escuela maternal, pero los alumnos encuentran en él ocasión de desarrollar sus capacidades de forma más continuada y sistemática. En clases de este tipo, se puede familiarizar progresivamente al niño con las reglas de disciplina y de organización que se imponen en toda clase nume-

rosa; se puede, p. ej., acostumbrarle a que se quede sentado en su pupitre, a ordenar sus efectos o a esperar su turno para hablar; hábitos todos que tanto trabajo cuesta inculcar a los pequeños escolares.

Si la clase de recepción es poco numerosa y sigue confiada durante uno o dos años a la misma maestra, esta aprende a conocer cada vez mejor a sus alumnos y se pone en condiciones de juzgar la aptitud de cada cual para empezar un *aprendizaje* formal. Puede saber si tal o cual niño posee ya conceptos numéricos elementales y si es, p. ej., capaz de enumerar cinco cubos, sea cual fuere la disposición de estos. Puede conocer la aptitud del niño para comprender lo que se le dice, valorar la extensión de su vocabulario y ver en qué momento están lo bastante desarrolladas sus aptitudes perceptivas para que pueda empezar a aprender a leer. Las observaciones que cada día hace sobre sus alumnos la informan, igualmente, acerca del modo en que se desarrolla en ellos la actividad intencional, las posibilidades de concentración y la aptitud para cumplir las tareas que se les designen. Puede tener todo esto en cuenta para llevar a sus programas los ajustes requeridos. Existe, sin embargo, un tipo de niño que corre el riesgo de no ser comprendido ni aun por la maestra más experta si la atención de esta no ha sido especialmente atraída por su caso. Se trata del niño muy tímido, que no plantea en apariencia ningún problema, pero que suele sufrir mucho en el transcurso de su primer año de escuela. Tiene tendencia a permanecer callado, a no participar en ninguna actividad, y su misma timidez puede ocultar sus dotes reales. Estos niños suelen ser juzgados como tontos o perezosos por la maestra, y sus compañeros les incordian, lo cual aumenta la dificultad que experimentan para adaptarse. La maestra de las clases de recepción debe evitar, pues, hacer preguntas a estos niños tímidos, a las que no podrían contestar; esforzarse por hacerles realizar ciertos pequeños trabajos y llamarlos aparte para felicitarles por cada uno de sus progresos. También puede, discreta e indirectamente, animar a sus discípulos para facilitar esta adaptación; p. ej., en un momento en que el niño en cuestión no está en clase, puede preguntar a sus compañeros cuáles son los juegos que prefiere e incitarlos a investigar por qué se niega a jugar con ellos. Alguno dirá, probablemente, «A lo mejor es que nos tiene miedo...», y el grupo entero hará lo posible por hallar una solución al problema.

Cómo preparar al niño para entrar en el colegio.—Incluso si la maestra está allí para ayudar a sus alumnos a pasar fácilmente de la primera infancia a una infancia dichosa y tranquila, los procedimientos de transición, por muy importantes que sean, lo son menos que la forma en que está educado el niño. Su confianza en sí mismo, su actitud hacia las cosas, los adultos y los demás niños, dependen de sus primerísimos años. Si ha frecuentado la escuela maternal, habrá tenido ocasión de vivir, sobre todo en el año anterior, experiencias análogas a las del niño que está en el primer año de la escuela primaria. Y si los métodos aplicados en esta escuela no se diferencian de un modo brutal de los de la escuela maternal o del jardín de la infancia, es posible que para él la transición se lleve a cabo sin dificultad y que se adapte fácilmente. Pero si, después de haber conocido en la escuela maternal un régimen de libertad y espontaneidad, se encuentra sometido al llegar a la escuela primaria a un régimen de carácter rígido y represivo, surgirán, casi inevitablemente, dificultades. Es, pues, de extrema importancia que las maestras de la escuela maternal y las de las clases inferiores de la escuela primaria establezcan contacto para ponerse de acuerdo sobre el empleo de métodos parecidos; tal vez esto les obligue a hacerse mutuas concesiones, pero sus alumnos obtendrán de ello grandes ventajas.

En cuanto a la mayoría de los niños que no han frecuentado ni la escuela maternal ni el jardín de la infancia, tienen la necesidad de ser preparados por sus padres para su nueva vida y tratados por la maestra en forma atenta y comprensiva. Igual que en el caso de niños más pequeños enviados a la escuela maternal, el ideal sería que se establecieran contactos anticipados entre los padres y la maestra y que el futuro alumno empezase por visitar la escuela acompañado por su madre. Si, como suele ocurrir en los pequeños núcleos en que todo el mundo se conoce, el niño tiene alrededor algunos amigos de más edad que frecuentan ya esta escuela, la madre podrá, con un poco de tacto, obtener de los *antiguos* que le ayuden a tranquilizar al *nuevo* y a infundirle confianza. Por su parte, la maestra, hablando con los padres de sus nuevos alumnos, o dirigiéndose colectivamente a ellos en el transcurso de una reunión, puede hacer mucho para que las familias comprendan y toleren en sus niños algunas rarezas de comportamiento, que suelen reproducirse en los primeros tiempos de su escolaridad, sobre todo hacia el final de la semana; desgana

de ir a la escuela, tendencia súbita y casi irresistible a hacer cosas a escondidas o a dar señales de independencia, etc. A condición de establecer contacto con las familias en el momento oportuno, una maestra dotada de tacto, de habilidad y de los necesarios conocimientos, puede influir a tiempo en la educación dada a sus futuros alumnos, de forma que se les aseguren, en el plano social e intelectual, las posibilidades de desarrollo que facilitarán sus ulteriores estudios.

Podría objetarse, sin duda, que la mayoría de los niños parece superar sin mayor ayuda de sus padres o de sus maestros la prueba que constituye su contacto brusco con un régimen escolar más o menos rígido. El material humano es, de hecho, notablemente flexible y, con más o menos trabajo, los niños llegan a adaptarse. Pero la proporción alcanzada en Europa por aquellos que no obtienen luego en sus estudios sino resultados medios o totalmente insuficientes arroja una cifra que tal vez tenga un valor más general de lo que se figura la mayor parte de los administradores o de los educadores, y que debería hacernos meditar sobre ello. No podemos fingir que ignoramos que la actitud del niño hacia sí mismo y hacia los otros puede resentirse en forma desfavorable de las pruebas iniciales de su vida escolar, ni que ciertos sujetos corren el riesgo de verse despegados para siempre de la escuela. Si, por el contrario, los padres y los maestros se dan cuenta de lo que hay de profundo trastorno en el cambio brusco a que se somete al niño y adoptan hacia él la actitud conveniente, la entrada en la escuela puede ser una ocasión para enriquecer considerablemente el conocimiento de sí mismo y de los otros, para apreciar mejor la extensión y los límites de sus propias aptitudes y acostumbrarse a abordar con confianza las situaciones nuevas.

Retraso y atraso escolar.—Al someter con demasiada brusquedad a los niños a un aprendizaje formal o a reglas arbitrarias y, sobre todo, al querer enseñarles demasiado pronto a leer y a contar, se multiplican en la enseñanza primaria los casos de retraso y de atraso escolares. Este problema, al que los psicólogos y los educadores no han prestado hasta ahora demasiada atención¹, es de

¹ Hecho tanto más curioso cuanto que las primeras investigaciones acerca del grado de madurez escolar se remontan a más de cuarenta años. Véase a este respecto la obra de W. M. WINCH: *When should a child begin school?*

una importancia capital, porque afecta a un número de niños mucho más crecido de lo que generalmente se cree.

Ciertos precursores—Binet y Simon, en Francia; Burt¹, en Inglaterra—han demostrado que la educabilidad depende en gran parte de un factor genético innato, y que la aptitud para aprender varía considerablemente de un niño a otro. Hay niños que a causa de su débil inteligencia no pueden aprender a la misma cadencia que otros de su misma edad. En la mayor parte de los países europeos se ha reconocido esto, y para los niños cuya inteligencia es claramente inferior a la normal² se han instituido escuelas y clases especiales, cuyo número sigue siendo, a pesar de todo, insuficiente. Numerosas experiencias llevadas a efecto en muestras de población, prueban que un 1,5 a 2 por 100 de niños, al menos, son inferiores a lo normal, hasta el punto de no poder, con toda evidencia, seguir el programa de estudios que suele convenir a un niño normal.

Los casos límite (niños «obtusos»).—Los niños *obtusos* (*dull*, en inglés) son, sin embargo, mucho más numerosos. Si tomamos como límite superior un cociente intelectual de 85, es decir, un nivel de desarrollo tal que la aptitud general para aprender (por oposición al nivel de conocimientos) no sobrepase los 4/5 aproximadamente (85 por 100) del máximo de la del niño medio de la misma edad real, hemos de esperar encontrarnos, entre los sujetos tomados al azar en cualquier grupo de edad, un 12 ó 13 por 100 de alumnos que, sin ser decididamente inferiores a lo normal (es decir, sin tener un cociente intelectual inferior a 70) no puede seguir a sus compañeros mejor dotados. Es importante notar que el porcentaje de desarrollo de las aptitudes es proporcional, aproximadamente, a lo que hay de innato en aquellas; en otras palabras, la maduración intelectual de los niños bien dotados es más

(Baltimore, Warwick and York, 1911), así como las investigaciones de los discípulos de Valentine, cuyos resultados fueron publicados en *The Forum of Education*, 1925 y siguientes.

¹ A. BINET: «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'année psychologique*, 14, 1-94, 1908; C. BURT: «The Relations of Educational Abilities», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. IX, 1.ª parte, 1939.

² Basándose en los *tests* normalizados de inteligencia individual en los que la media y la desviación típica son respectivamente de 100 y de 15 puntos, aproximadamente (p. ej., en los diversos derivados del *test* de Binet), se suele admitir que el cociente intelectual de 70 corresponde a una inteligencia lo bastante inferior a la normal para que el interesado deba ser sometido a un régimen especial.

rápida que la media, ocurriendo al revés en el caso contrario. Resulta de esto que, incluso si trabaja en el transcurso de sus cinco o seis años de escuela primaria hasta el límite de sus posibilidades, el niño *obtusos* se verá, sin duda, cada vez más distanciado de sus camaradas de la misma edad y mejor dotados.

En su sistema de enseñanza primaria, pocos países tienen en cuenta el hecho de que los alumnos obtusos necesitan un programa más adecuado a la relativa lentitud de su desarrollo. En realidad, el sistema casi universalmente adoptado, que consiste en asociar cierto nivel de estudios con una edad determinada, se funda en la capacidad de los niños medianamente dotados y condena a los alumnos obtusos a fracasar cada vez más a medida que avanzan en su carrera escolar. Así, p. ej., parecería lógico que un niño, cuyo cociente intelectual es 80, realizase a los diez años estudios del mismo nivel que los de ocho. Incluso sería lógico que este niño no pasara más allá del quinto de los ocho o nueve años de estudios obligatorios. Tenemos, desgraciadamente, pocas estadísticas sobre los países de Europa que precisen la edad real de los niños inscritos en las diversas clases de enseñanza primaria. Un estudio belga muy detallado¹ revela, sin embargo, que en 1951 la proporción de los escolares belgas retrasados en uno o más años era la siguiente: segundo curso (siete años), 22,1 por 100; tercer curso (ocho años), 25,9 por 100; cuarto curso (nueve años), 32,3 por 100; quinto curso (diez años), 40,2 por 100; sexto curso (once años), 41,3 por 100². Estas cifras, que sin duda reflejan una situación

¹ HOTYAT y otros autores: «L'instruction, l'éducation et la santé mentale des enfants et des adolescents belges», informe efectuado para la Conferencia por el Centro de investigaciones del Instituto Superior de Pedagogía de Hainaut, y publicado en *La Revue pédagogique*, Bruselas, año 27, número 9 y sgs., noviembre 1953. Las cifras que se reproducen están basadas en los datos recogidos por los inspectores en todas las escuelas subvencionadas por la administración de la enseñanza primaria de las zonas flamencas, francesas y mixta. No se ha tenido en cuenta en este cálculo a los alumnos pertenecientes a las secciones preparatorias de los liceos, ateneos, escuelas medias, etc., que representan aproximadamente un 7,5 por 100 de la población escolar.

Se ha hecho el mismo estudio en la región parisién (*Enfance*, núm. 1, 1948; núm. 5, 1952). Las cifras de retrasos obtenidos en esta ocasión en las escuelas francesas coinciden prácticamente con las cifras belgas.

² Hotyat señala que esta última cifra (41,3 por 100 en sexto año) es inferior a lo que debería ser en realidad, ya que un gran número de niños retrasados dejan la escuela *antes* del sexto año.

general en Europa¹, hacen pensar que los escolares incapaces de alcanzar el nivel fijado por el programa escolar son mucho más numerosos de lo que parece indicar la proporción de niños *obtusos*.

¿Es el retraso un «artefacto»?—La razón de este estado de cosas es compleja. En primer lugar conviene notar, p. ej., que si un 70 por 100 de niños de cada grupo de edad pasan a la clase superior al final de cada año, solo un 16 por 100 de ellos habrá pasado normalmente de una clase a otra sin repetir ninguna, al final del sexto año. El retraso puede resultar, en parte, del sistema mismo, que consiste en exigir un examen para pasar de una determinada clase a otra superior, sobre todo cuando los niveles a alcanzar se han fijado arbitrariamente y sin objetividad. Es patente en las cifras belgas que la proporción de alumnos que pasan a la clase superior

¹ Este estudio belga es una de las pocas encuestas completas y precisas que poseíamos sobre la Europa de después de la guerra. Las cifras proporcionadas por Dottrens acerca de la situación en Ginebra, en 1954, revelan, sin embargo, tendencias análogas, ya que la proporción de niños con un año o más de retraso era la siguiente: segundo año (siete a ocho años), niños 20 por 100, niñas, 14 por 100; tercer año (ocho a nueve años), niños 22 por 100, niñas 16 por 100; cuarto año (nueve a diez años), niños 30 por 100, niñas 22 por 100; quinto año (diez a once años), niños 30 por 100, niñas 22 por 100; sexto año (once a doce años), niños 35 por 100, niñas 25 por 100. Estas series de cifras son singularmente concordantes, si se tiene en cuenta que se ha iniciado sin duda una mejoría después de la guerra (volveremos sobre este punto) y que, durante el curso de las hostilidades, la enseñanza no estuvo tan desorganizada en Ginebra como en Bélgica. Sin que sea posible compararlas, a causa de su forma de presentación, las cifras proporcionadas acerca de los Países Bajos por J. A. Verlinden dan indicaciones similares. Así, sobre el conjunto de alumnos ingresados en primer año en 1947, un 58 por 100 (55 por 100 de los chicos y 62 por 100 de las chicas) ha llegado al sexto año en la edad normal, y la proporción general de los alumnos retrasados era, aproximadamente, de un 30 por 100 en los chicos y un 25 por 100 en las chicas (Centraal Bureau voor de Statistiek, *De Ontwikkeling van het Onderwijs in Nederland*, Utrecht 1953). Alrededor del 11 por 100 de los niños llegan al final de su escolaridad obligatoria sin haber alcanzado el sexto año, el 2 por 100 dejan la escuela para recibir una instrucción especial y el 2 por 100 por otras razones. Las cifras referentes a la edad de los niños inscritos en Portugal y en Italia revelan una tendencia análoga; p. ej., en Portugal (según las cifras del curso 1951-1952), el 45 por 100 de los alumnos de primer año (siete años) tiene más de siete años; en el segundo año (ocho años), el 60 por 100 tiene más de ocho años; en el tercero (nueve años) el 65 por 100 tiene más de nueve años; en cuarto (diez años), el 66 por 100 tiene más de diez años. En Italia (según las cifras del curso 1951-1952) se hallan 1 068 847 en segundo año, frente a 716 190 en quinto, ya que particularmente a partir del tercer año, se produce una caída vertical. Después del sexto año, puede comprobarse una disminución brutal del número de niños que acuden a la escuela (339 354 en sexto año; 220 824 en séptimo;

es, en realidad, sensiblemente mayor al 70 por 100¹, ya que Hotyat y sus colegas han comprobado (en 1951) que el 50 por 100 aproximadamente de los alumnos llegaba al final del ciclo de seis años de estudios primarios sin haber repetido una sola clase. Sin embargo, señalan—y el hecho es significativo—que la proporción de los fracasos es más elevada para el primer año de escolaridad². El análisis de las cifras relativas a dos importantes distritos escolares de Bélgica en los años 1938, 1945 y 1951³ ha demostrado que la situación había empeorado después de la segunda guerra mundial, pero que ha ido mejorando progresivamente desde entonces, aunque la guerra pueda hacer sentir todavía sus efectos en los niños nacidos hasta 1941⁴.

Estudios británicos sobre el retraso escolar.—La cuestión ha sido también aclarada por estudios de un estilo bastante diferente llevados a cabo en Gran Bretaña desde 1913, fecha en la cual Burt emprendió sus investigaciones, en su calidad de psicólogo del London County Council. Hace ya más de veinte años que, en la enseñanza primaria británica, el paso de una clase a otra no está reglamentado de acuerdo con niveles o grados preestablecidos. Los alumnos pasan de una clase a la siguiente con sus compañeros de la misma edad, aunque algunas escuelas aplican un sistema de selección y de clases especiales que permiten agrupar aproximadamente en cada una alumnos de la misma edad y de capacidades análogas. De ello resulta que en las obras inglesas consagradas a los problemas de retraso o de atraso, la situación se expresa en términos de edad mental o de edad de instrucción (traducidos

158 426 en el octavo año); esto demuestra que muchos niños—tal vez el 60 por 100—alcanzan la edad de dejar el colegio sin haber pasado del quinto año de estudios, que corresponde normalmente al grupo de los once a doce años de edad.

¹ Alrededor del 89 por 100 como media. En los Países Bajos, parece ser que se situaba en 1952 alrededor del 91 por 100 al 92 por 100, contra 87 por 100 u 89 por 100 en 1947.

² *Loc. cit., supra.* Tal estado de cosas confirmado por las cifras referentes a los Países Bajos, pero no por las que se refieren a Ginebra.

³ *Loc. cit. supra.* Tal estado de cosas, confirmado por las cifras holandesas, parece muy común a todas las naciones beligerantes (véase *infra*, página 130).

⁴ En Francia la situación «ha mejorado considerablemente» en el primer año de escolaridad, desde 1952. Esto es, por otra parte, efecto del empuje demográfico. Lo cual pone en evidencia el *artefacto*.

eventualmente en cocientes), y no por el reparto en clases correspondientes cada una a una edad determinada¹.

Las investigaciones han tendido a concentrarse esencialmente en las técnicas de base (lectura, escritura, cálculo, redacción) y en la relación que existe entre el nivel escolar del niño y sus aptitudes generales. Aunque la correlación entre las aptitudes generales medidas por *tests* colectivos o individuales y el nivel alcanzado en lo que respecta a las técnicas de base dista mucho de ser perfecta², existe una estrecha correspondencia entre la inteligencia y los resultados escolares que nos permite valorar aproximadamente el número de los alumnos que parece deben estar retrasados en sus es-

¹ Las edades de instrucción y las mentales son unidades de medida basadas en la media de los resultados obtenidos, en *tests* normalizados y objetivos, por un grupo de niños de una determinada edad real, tomado al azar como muestra. Si, p. ej., un grupo lo suficientemente vasto y representativo de niños de seis años y medio a siete y medio ha obtenido una media de 9 puntos en un *test* referente a la comprensión de un texto, se dice de todo niño (sea cual fuere su edad real) que obtenga 9 en este mismo *test* que, en lo que se refiere a la comprensión de los textos, su edad de instrucción es siete años. De esta manera está escalonada en la Gran Bretaña la mayoría de los *tests* de nivel escolar y otros muchos de aptitudes verbales y no verbales. (Véase, p. ej., C. BURT: *Mental and Scholastic Tests*, Londres, King and Co., 1921; E. y F. SCHONELL: *Diagnostic and Attainment Testing*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1950; P. E. VERNON: *A Graded Word Recognition Test*, Scottish Council for Educational Research; M. E. HILL: *The Southend Arithmetic Tests*, Londres, Harrap, 1944; etc.) Este método, utilizado para fines científicos, presenta algunos inconvenientes, sobre todo por el hecho de que ciertos *tests* que pretenden medir una misma aptitud o un mismo nivel pueden diferir tanto en los factores que encierran como en la dispersión de los resultados, así como porque el desarrollo mental —ya se trate de aptitud general o de nivel escolar—es, probablemente, parabólico, y no lineal.

Las *edades mentales* reveladas por diversos *tests*, pueden, pues, no tener igual significado en el terreno psicológico, y las unidades de crecimiento de la edad mental no son equivalentes. Por tanto, conviene interpretar los resultados con la mayor prudencia, sin renunciar por ello al principio de una comparación entre los resultados obtenidos por un niño determinado y los resultados medios de una muestra tomada al azar entre los niños de su edad. Para el conjunto del problema que plantean los *tests* objetivos, véase apéndice IA.

² Estos coeficientes de correlación varían entre $r = +0.5$ y $r = +0.9$. Es esencial comprender bien el sentido de la correlación entre un *test* de inteligencia y uno de instrucción. Teóricamente, un *test* referente a una aptitud educable o a la inteligencia debe medir una potencialidad innata (o probablemente innata). Naturalmente, en el sujeto y en el *test* mismo habrá elementos que lo convertirán en instrumento imperfecto de medida y que disminuirán su validez como *test* de la aptitud examinada. Sin embargo, la significación del resultado de un *test* de instrucción es algo más complejo. El nivel alcanzado por un niño en la lectura depende de su inte-

tudios por insuficiencia de sus capacidades. Burt¹ ha propuesto que se considere como atrasado y necesitado de una ayuda especial a todo niño que, a los diez años de edad, obtenga resultados iguales o inferiores a los de un niño mediano de ocho y medio. Esto nos da como límite aproximado un cociente escolar de 85. Si admitimos que las aptitudes innatas limitan en el niño las posibilidades de aprender, al menos hasta la edad de once o doce años, resulta que, en la mayoría de los casos, los niños cuyo cociente intelectual es inferior a 85 estarán también retrasados desde el punto de vista escolar. Vamos a encontrarnos con que el 10 por 100 o el 12 por 100, aproximadamente, de los niños están inevitablemente atrasados a la edad real de diez años, por el solo hecho de que sus aptitudes sean sensiblemente inferiores a la media.

Las capacidades mal explotadas.—Antes de la segunda guerra mundial, muchos *tests* relativos a grupos de niños de las escuelas primarias han demostrado que del 13 por 100 al 15 por 100 de los escolares ingleses eran atrasados escolares. Puede pensarse que existía un débil porcentaje de niños (del 2 por 100 al 4 por 100)² cuyo atraso escolar no era, posiblemente, atribuible a aptitudes sensiblemente inferiores a la media y que, por consiguiente, eran

ligencia, de las capacidades intelectuales particulares que puedan ayudarle a aprender y de las ocasiones que se le hayan presentado para ello, así como de los motivos que haya podido tener para hacerlo.

Si pudiéramos encontrar un grupo de niños que difiriesen únicamente por sus aptitudes innatas y no por la naturaleza y la duración de su aprendizaje, sería posible calcular más exactamente las relaciones entre la inteligencia y la adquisición de técnicas escolares. Las correlaciones comprobadas entre las notas obtenidas en los *tests* de inteligencia y en los que se refieren, p. ej., a la lectura o al cálculo, pueden llegar a reducirse considerablemente, ya que las muestras en que se basan se componen de niños que han recibido una instrucción más o menos adecuada y más o menos eficaz. Al parecer, puede sostenerse que si el experimento anterior y los métodos de enseñanza fuesen idénticos, la correlación entre la inteligencia y la adquisición de técnicas escolares sería más estrecha de lo que suelen indicar los estudios experimentales.

¹ C. BURT: *The Backward Child*, Londres, University of London Press, 1937; *Mental and Scholastic Test*, Londres, P. B. King and Co., 1923.

² Podría sostenerse que esta diferencia es la consecuencia estadística de la correlación imperfecta entre los *tests* de inteligencia y los de lectura. Por otra parte, esta correlación no es absolutamente lineal. Sin embargo, es muy raro encontrar niños cuyo nivel escolar sea superior a su nivel de inteligencia. Los argumentos adelantados en la nota 2 de la página 126 se aplican en esto: el *decalaje* entre los *tests* de inteligencia y los de nivel escolar está unido, en parte al menos, a ciertos elementos auténticos, es decir, no artificiales, de la experiencia educativa de los niños.

simples *retrasados*¹. Sin embargo, el profundo examen del estado real de los grupos de atrasados escolares² ha demostrado que cerca de la mitad de los niños había aprendido, de hecho, menos de lo que sus capacidades—sin embargo limitadas—podían hacer prever, y que aproximadamente el 15 por 100 de ellos tenía capacidades normales y hasta superiores³. Podemos, pues, disponernos a comprobar que, en tales grupos, el retraso no es un fenómeno limitado a un nivel intelectual particular.

Las consecuencias de la guerra mundial de 1939-1945, que ha desorganizado la enseñanza y comprometido, en forma general, el sentimiento de seguridad afectiva y social de los niños, están estrechamente unidas a un aumento asombroso del retraso escolar. En 1948, el Ministerio británico de educación se dedicó a examinar la aptitud de los niños para la lectura, recurriendo a *tests* basados

¹ El término inglés *backwardness* (literalmente: tardanza, atraso) sólo es aplicado, por los autores que lo usan en forma precisa, en el sentido de atraso *escolar*, mientras que en francés la palabra *arriération*, tomada en absoluto, se emplea en el sentido de atraso *mental*. Otra distinción en los autores ingleses: el atraso escolar (*backwardness*) está determinado en relación con la edad real, mientras que el retraso escolar (*retardation*) se determina en relación con la edad mental.

Así, un niño de diez años (edad real), p. ej., que presenta una edad escolar de once para una edad mental de trece, es retrasado escolar sin ser atrasado escolar. (Efectivamente, está retrasado aunque su profesor le crea adelantado en un año; el nivel de sus conocimientos es inferior a lo que podría esperarse de sus capacidades excepcionales.) Un niño de diez años (edad real), cuya edad mental es de ocho años y medio y coincide con la edad de instrucción, es atrasado escolar y atrasado mental, pero no retrasado escolar (ya que su edad de instrucción no es inferior a su edad mental). Un niño de diez años (edad real) cuya edad mental es diez años y la edad escolar ocho y medio, es a la vez retrasado y atrasado escolar.

Estas relaciones entre la edad mental, la edad real y la edad de instrucción, pueden darse en forma de cociente. El C. E. (cociente escolar) es la relación entre la edad de instrucción y la edad *real*: por tanto, traduce eventualmente el atraso escolar (*backwardness*). El C. R. E. (cociente de rendimiento escolar) es la relación entre la edad de instrucción y la edad *mental*: por tanto, traduce en último caso el retraso escolar.

En Inglaterra no se acostumbra emplear la palabra *retraso* más que para un C. R. E. igual o inferior a 85.

² C. BURT: *The Backward Child*, *loc. cit.*; R. H. ADAM: «An Investigation into Backwardness in Arithmetic in the Junior School», tesis de M. A. de la Universidad de Londres, 1940; G. SLIGHT: «The Diagnostic and Treatment of the Dull and Backward Child», tesis de doctorado en filosofía, Londres, 1952; F. J. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1942.

³ La encuesta efectuada por Hotyat en 1951-1952, basada en ciento veinte escolares de Charleroi cuya clase correspondía a una edad inferior en dos años, por lo menos, a su edad real, dio análogos resultados; el 10 por 100

en muestras numerosas y representativas¹. Tomando como límite de atraso escolar una cifra sensiblemente inferior a la que había adoptado la mayor parte de los especialistas con autoridad en la materia, los investigadores han comprobado que un 30 por 100 de los niños de quince años y el 20,5 por 100 de los alumnos de once estaban atrasados o peor aún². Estas cifras destacan un sensible aumento de la proporción de los niños retrasados, sobre todo entre aquellos que han realizado sus estudios primarios durante la guerra. Encuestas recientes³ indican que la vuelta a las condiciones más normales en las escuelas ha hecho que el porcentaje de atraso escolar se aproxime más al 15 por 100 de lo que estaba durante la guerra.

El grupo de los niños atrasados escolares no es, sin embargo, el único que plantea el problema del retraso o de la explotación imperfecta de las aptitudes. En una encuesta (1949 y 1950) sobre los conocimientos que poseían en cálculo, en lectura y en ortografía unos mil quinientos niños de ocho años, tomados de diferentes escuelas, Wall⁴ ha descubierto que en relación con su edad mental, más de la mitad de los niños dotados de capacidades superiores a la media llevaban dos años de retraso en lo que se refiere a la comprensión de los textos; un tercio, llevaban un retraso de dos años en cálculo, y los tres cuartos, un retraso de dos años, al menos, en ortografía. El retraso de los niños de inteligencia superior puede escapar a la atención del maestro, porque estos niños,

de estos niños tenía cocientes intelectuales (T. y M.) comprendidos entre 100 y 90 y, en el 61 por 100 de los casos, el C. I. se situaba entre el 90 y el 70 por 100. Si, para alcanzar el C. I. inglés rebajamos el C. I. límite elegido por este autor de 90 a 85, la cifra obtenida sobrepasará ligeramente el 15 por 100.

¹ Ministerio de Educación Nacional: *Reading ability*, folleto núm. 18, H. M. S. O., 1950.

² En tanto que durante la guerra de 1939-1945 se admitía un cociente educativo de 85, los investigadores del Ministerio han tomado como límite una capacidad de lectura correspondiente a 8,8 años para los alumnos de once años y a 12 años para los de quince, lo que representa un cociente de instrucción de 80.

³ Desde el de la guerra, la cuestión de las dificultades de aprendizaje de la lectura ha interesado vivamente en el Reino Unido, donde se han publicado muchos estudios y encuestas. Véase a este respecto las referencias indicadas en el artículo citado en la nota 1 de esta página, así como los estudios publicados desde 1945 en el *British Journal Educational Psychology* y *The Times Educational Supplement*.

⁴ «Problems and Methods of Dealing with Retardation in Junior Schools», Birmingham, British Association, 1950. Véase también (*ibid.*), «Le retard scolaire en Grande-Bretagne», artículo aparecido en la revista *Enfance*, vol. VII, núm. 4, 1954.

con frecuencia adelantados en dos o tres años a sus camaradas de la misma edad, suelen obtener medias convenientes.

Los grandes factores sociales.—El aumento general del atraso escolar, en comparación con las cifras de antes de la guerra, que se desprende de los datos relativos a Bélgica y a Gran Bretaña, se debe sobre todo a los grandes trastornos producidos por la guerra en la vida de los niños, y corresponde, sin duda, a aumentos análogos en la mayor parte de los países de Europa. El hecho revelado por los estudios efectuados en Inglaterra—a saber, que muchos niños de capacidad superior a la media no sacan de ella todo el partido posible—no es, probablemente, privativo de las escuelas inglesas. Sin duda se hallará una situación análoga en cualquier sitio donde el exceso de alumnos de las clases prohíba toda pedagogía individual imponiendo una disciplina más estricta, y obligue con frecuencia al maestro a descuidar las necesidades de los niños particularmente dotados, para ocuparse, ante todo, de los progresos del conjunto de la clase. Evidentemente, a estas grandes fuentes de daño es posible aplicar grandes remedios; la vuelta a una situación escolar social más estable y más normal disminuye ya el número de los atrasados escolares; por otra parte, al reconocer en la práctica la existencia de diferencias entre los niños y aumentar las tareas individuales y los trabajos colectivos de los que hemos hablado en el capítulo IV, permitiríamos a los alumnos particularmente dotados progresar a un ritmo más próximo al que les conviene, en lugar de obligarles continuamente a esperar a sus compañeros. Existe otra causa posible, más difícil de medir. Parece que el entusiasmo por la instrucción popular no es tan vivo como antes, y que en la lectura, p. ej., muchos niños no reciben los mismos estímulos de los que les rodean¹.

Psicólogos, educadores y sociólogos deberían interesarse por este factor mucho más de lo que actualmente lo hacen, ya que, tomado en consideración, podría provocar una amplia revisión de los objetivos prácticos de nuestra enseñanza.

¹ W. D. WALL: «The Backward Adult», partes I y II; estudio aparecido en el *Journal of Army Education*, vol. XXII, núm. 4, 1948, y vol. XXIII, núm. 1, 1949. En una comunicación privada, Hotyat dice: «En las regiones urbanas e industriales de mi país (Bélgica), los educadores se quejan de no gozar ya del mismo prestigio que antes a los ojos de los padres. Según ellos, la mayor parte de estos permanecen indiferentes ante las manifestaciones o los consejos del maestro, y se interesan menos en la educación de sus hijos».

Los casos particulares.—Sin embargo, e incluso si no tomamos en cuenta estas causas generales, queda un grupito de niños, de aptitudes muy variables, que no *dan de sí* todo lo que deberían, y esto por distintas razones que no podrían determinarse sin antes proceder cuidadosamente al estudio individual de cada niño. La mayor parte de los investigadores está de acuerdo en reconocer que estas causas son múltiples en cada caso y se combinan de forma distinta según el sujeto de que se trate. Sin embargo, es evidente que casi siempre hay factores de naturaleza afectiva ligados a este defecto de adquisición. Salvo en casos extremos¹, los factores sociales físicos y fisiológicos, aunque a veces puedan retrasar los progresos de un niño, no constituyen obstáculos insuperables mientras no rocen de rechazo su vida afectiva. No es extraño que el retraso sea síntoma de una serie de actitudes, costumbres e inadaptaciones nefastas que influyen sobre todo el desarrollo social afectivo del niño y cuyos orígenes habría que buscar en la vida familiar o en los primeros años de la escuela². Además, empezamos a comprender que el retraso, ya como síntoma de trastornos más profundos, ya directamente en razón del despilfarro de estas dotes naturales y del desaliento que pueda ocasionar, está unido a muchos casos de neurosis y de delincuencia, en los adolescentes y en los adultos³. Merece por ello la atención de los investigadores de toda Europa⁴.

¹ Véase, p. ej., M. McMEEKEN, *Ocular Dominance in Relation to Developmental Aphasia*, Londres, Univ. of London Press, 1939; B. HALLGREN: *Specific Dyslexia*, Copenhague, Enjar Munksgaard, 1950; «L'apprentissage de la lecture et ses troubles», estudio aparecido en un número especial de la publicación *Enfance*, vol. IV, núm. 5, 1951; G. DE GILLET: «Dépistage des défauts oculaires ou anomalies visuelles retardant l'apprentissage de la lecture», tesis de licenciatura, Lovaina, 1950.

² C. A. MAGE y P. E. VERNON (dir. de publ.): *Current Trends in British Psychology*, Londres, Methuen, 1952, págs. 67 a 69; M. E. HIGHFIELD: *The Young School Failure*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1949.

³ Véase, p. ej., C. BUT: *The Young Delinquent*, 4.ª ed., Londres, University of London Press, 1944; NORWOOD EAST: *The Adolescent Criminal*, Londres, Churchill, 1942; W. D. WALL: «Reading Backwardness among Men in the Army», partes I y II, *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XV, parte I, 1945 y vol. XVI, parte III, 1946.

⁴ Actualmente se hallan en curso trabajos de investigación sobre el retraso y las razones de la repetición de clases, en Austria (Tirol, Srta. E. Cleef), en la República federal de Alemania (Bielefeld, Frommberger) y en Bélgica y Francia, en donde están conjuntamente patrocinados por el Instituto superior de Pedagogía de Hainaut y el Laboratorio de psicobiología del niño, de París. Esta última encuesta, que comprende el estudio a largo plazo de una amplia variedad de niños de ambos países, observados desde

Los remedios.—La escuela, en particular la escuela primaria durante los primeros años de estudio, se halla en la vanguardia de la defensa contra el atraso y el retraso. Esta defensa tiene las mayores posibilidades de éxito si se basa en un trabajo constructivo de salud mental, aplicado a la educación de todos los niños y completado, en caso preciso, por un tratamiento correctivo especial¹. El maestro que conozca bien a sus alumnos, que colabore estrechamente con los padres, que adapte sus métodos a las distintas capacidades de los niños y, sobre todo, que sepa establecer relaciones humanas armoniosas, puede tener un puesto capital en esta empresa, incluso en los casos en que el niño haya vivido en condiciones desfavorables y que su medio social le perjudique.

En muchas escuelas europeas, el aprendizaje regular de la lectura y del cálculo empieza, desgraciadamente, antes que el niño haya alcanzado la madurez fisiológica y mental que necesitaría para comenzar con razonables perspectivas de éxito duradero. Todos, padres, niños y maestros, ven el objetivo principal de la enseñanza primaria en la adquisición de los mecanismos de base. El poco éxito del niño en este terreno se comprueba inmediatamente por el propio interesado y, generalmente, también por sus padres, que encuentran en ello la justificación de sus temores provocados y reforzados, en realidad, por sus inquietudes personales. Así, pues, observamos en los estudios una tendencia peligrosa a comenzar demasiado pronto, a marchar demasiado de prisa, a consagrar, en fin, a la enseñanza propiamente dicha tanto tiempo y tanta energía que no quede nada ya para las demás actividades que podrían servir para estimular la creciente curiosidad del niño por el mundo que le rodea, y que contribuirían a afirmar la estabilidad y la confianza en sí mismo de que depende en parte su poder de adquisición.

Los períodos críticos.—Parece destacarse de las recientes investigaciones que, sean cuales fueren los métodos de enseñanza que

su entrada en la escuela primaria, parece haber proporcionado muchos datos acerca de la forma en que se combinan los distintos factores para ocasionar el retraso, así como sobre las condiciones en que ciertos niños no se hacen retrasados, a pesar de los factores desfavorables.

¹ Acerca de la cuestión de los métodos y de la organización, véase C. BURT: *The Backward Child*, loc. cit.; F. J. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*, loc. cit.; F. J. SCHONELL y W. D. WALL: «The Remedial Education Centre», estudio aparecido en la publicación *Educational Revue*, vol. II, parte I, 1949; L. B. BIRCH: «The Improvement of Reading Ability», en *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XX, parte II, 1950.

se le apliquen y la preparación que haya recibido previamente, todo niño atraviesa un período durante el cual no está lo suficientemente maduro para aprender ciertas técnicas. El tiempo que se invierte en intentar enseñárselas prematuramente, no solo es tiempo perdido: los fracasos que de ello resultan llevan al sujeto a adoptar actitudes hostiles y retrasan, de hecho, sus ulteriores progresos. Parece asimismo—aunque la cosa es menos segura—que pueden existir períodos críticos (llamados por ciertos autores períodos *sensibles*) durante los cuales el niño puede aprender ciertas técnicas y métodos más fácilmente y mejor de lo que lo hará más tarde. Es difícil determinar con precisión estos períodos. Efectivamente, aunque en última instancia dependan de una maduración general que varía mucho de un sujeto a otro, están influidos en gran manera por la experiencia anterior y las solicitudes del medio, sobre las cuales la escuela solo puede ejercer una acción limitada.

Grado de madurez que conviene al aprendizaje de la lectura.—

Las hipótesis que anteceden están perfectamente ilustradas por los estudios realizados acerca del grado de madurez conveniente para la enseñanza de la lectura. Demuestran que el aprendizaje de la lectura exige cierto desarrollo intelectual general, una madurez física y psicológica que permita la percepción de las sutiles diferencias de que depende el descifrado de un texto impreso y, al fin, una personalidad lo bastante evolucionada para que el niño sienta el deseo de aprender y posea la suficiente energía afectiva para obligarse a hacerlo. Además, el aprendizaje de la lectura depende parcialmente del vocabulario oral de que dispone el niño—siendo este vocabulario en sí, en gran parte, producto de los estimulantes que le proporciona su medio—. En iguales circunstancias, un hijo de padres acomodados podrá tener a los seis años hasta dos años de ventaja, en lo que se refiere al vocabulario, sobre sus compañeros de la misma edad procedentes de un medio menos afortunado. Esto le evitará al mismo tiempo tener que adquirir ciertas nociones y aprender a leer las palabras que las expresan.

Se ha prestado gran interés al descubrimiento de la existencia de una relación de causa a efecto entre la falta de aptitud para la lectura y las deficiencias físicas o fisiológicas, tales como las debilidades de la vista o del oído. Tal vez estas deficiencias exijan una especial atención y constituyan graves obstáculos si se descuidan. Sin embargo, son mucho más numerosos los niños que

presentan fallos de percepción visual y auditiva, sin defectos sensoriales. De hecho, hasta la edad de siete años las confusiones entre las letras *b* y *d*, *p* y *q* y *m* y *n*, constituyen más la regla que la excepción¹. De todas formas, ni los defectos sensoriales ni los fallos de percepción visual o auditiva, podrían impedir por sí solos a un niño que aprenda a leer y a escribir, si hay motivos suficientes para que lo haga y si tiene un buen maestro.

Parece probable que el factor decisivo sea el desarrollo de la personalidad. La inteligencia y la madurez psicológica establecen límites inferiores, por debajo de los cuales la enseñanza corre el riesgo de ser ineficaz. Pero si la madurez intelectual es suficiente, los factores decisivos parecen ser orécticos² y depender de toda la experiencia y de todo el desarrollo anterior del niño, especialmente de los estímulos que ha hallado en su medio. Si sus necesidades se han visto satisfechas en el seno de la familia y en la escuela maternal, si manifiesta la estabilidad, la confianza en sí mismo y la iniciativa normales en el nivel que ha alcanzado, se sentirá dichoso al poder emprender tareas nuevas y difíciles.

Si, por el contrario, su experiencia verbal ha sido limitada, o si es manifiestamente incapaz de soportar el fracaso, el maestro inteligente dejará para más adelante la enseñanza propiamente dicha y orientará a su alumno hacia actividades susceptibles de ensanchar el campo de su experiencia y proporcionarle seguridad. Tales aspectos de la maduración no podrían constituir el objeto de medidas mecánicas y de valoraciones por medio de *tests*. Únicamente estudiando con cuidado a cada niño y comprendiéndole individualmente, con todas las particularidades que le caracterizan (aptitudes, experiencia y desarrollo), el maestro podrá adaptar el programa a la gran variedad de capacidades que se manifiesta en un grupo de unos cuarenta alumnos al principio de su escolaridad.

En estas condiciones, ¿a qué edad debe enseñarse a leer a un niño normalmente constituido? En Estados Unidos, la mayoría de los autores está de acuerdo en considerar la edad mental de los seis años y seis meses como la más favorable, dadas las condiciones que existen en su país. Gates³ es de la misma opinión, pero

¹ F. J. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*, op. cit.

² Término propuesto por Burt (*orektikos* = tendencia) para designar ciertos factores de personalidad considerados en sus relaciones con los factores intelectuales.

³ A. I. GATES: «The Necessary Mental Age for Beginning Reading», *El Sch. J.*, 1937, 37, págs. 497-508.

hace observar que se puede empezar antes, modificando en forma apropiada el material de lectura y los métodos de enseñanza. En un estudio hecho por Taylor¹, se advierte que puede enseñarse con utilidad la lectura a los niños de Escocia desde los cinco años, a condición de emplear palabras de estructura simple y que no expresen sino un pequeño número de ideas². Sin embargo, no hay razón alguna para creer que se pierda nada empezando más tarde³, ya que un comienzo precipitado puede hacer mucho daño al aumentar el peligro del fracaso para los niños insuficientemente maduros. Para que los niños tengan un feliz desarrollo mental es indispensable esforzarse en determinar, de acuerdo con cada idioma y cada región cultural, la edad más favorable para comenzar el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, esto depende en parte de los métodos y del material, y en parte, del desarrollo individual de cada alumno. Por ello en la formación de profesores de primera enseñanza convendría prestar más atención a los métodos de enseñanza de la lectura y a los medios para apreciar en qué medida están dispuestos los niños a adquirir esta técnica⁴.

La enseñanza de la aritmética.—Aún más que en la enseñanza de la lectura, los maestros (y los que establecen los programas) tienen tendencia a ir demasiado de prisa en lo que concierne al estudio de la aritmética. La capacidad de manejar números en la forma abstracta de cifras y comprender operaciones tales como la multiplicación y la división supone que una experiencia concreta repetida ha permitido ya adquirir los conceptos de cantidad, tamaño, extensión, etc.⁵. Depende igualmente de un conjunto de

¹ C. D. TAYLOR: «The Effect of Training on Reading Readiness», estudio aparecido en *Studies in Reading*, Scottish Council for Research in Education, vol. II. Londres, University of London Press, 1950, págs. 63-80.

² Esta conclusión solo es valedera para los niños de idioma inglés que aprenden a leer dicho idioma. Puede ser que idiomas como el italiano, el francés o el español, p. ej., cuya ortografía es más aproximadamente fonética, sean más fáciles y permitan empezar antes, si el material y los métodos se eligen en forma razonable.

³ D. E. M. GARDNER: *Testing Results in the Infant School*, Londres, Methuen, 1942.

⁴ Existen numerosos y profundos estudios sobre los métodos de enseñanza; el más reciente es el de W. S. GRAY: *Preliminary Survey on Methods of Teaching Reading and Writing (Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture-Etude préliminaire)*, Etudes et documents d'éducation, París, Unesco, 1953, 2 vol.

⁵ Scottish Council for Research in Education: *The Early Development of Number Concepts*, Londres, University of London Press, 1942; J. PIAGET

factores afectivos y de experiencia análogos a los que entran en juego para el aprendizaje de la lectura.

Cuando estos conceptos no están convenientemente formados o falta la experiencia concreta en este terreno, la aritmética se suele presentar como un enigma incomprensible, que inspira a los niños un sentimiento de inferioridad. El resultado de sus esfuerzos es tan evidentemente acertado o erróneo, que el fracaso se comprueba en seguida.

Además, puede resultar imposible todo progreso ulterior para el niño que no haya comprendido bien cualquier operación esencial. En el plano pedagógico es indispensable, pues, no pasar a un nuevo grado de enseñanza ni abordar una nueva cuestión sino cuando la capacidad para comprender y aprender esté lo bastante madura para procurar todas las oportunidades de éxito¹.

Un comité de siete educadores, presidido por C. Washburne, ha llevado a cabo un amplio experimento en los Estados Unidos de América para determinar el escalonamiento óptimo de casi todas las cuestiones de matemáticas enseñadas en el primer grado y al principio del segundo. Sin embargo, según la opinión particular de Washburne, pasado el primer año los resultados obtenidos dependen menos de la edad mental del alumno que del previo conocimiento de las operaciones que entran en acción en las nuevas cuestiones enseñadas. Las conclusiones del experimento no son directamente valaderas para el sistema de enseñanza en que los programas siguen un orden diferente y en donde el nivel general de los conocimientos escolares no es el mismo que en Estados Unidos. Dado que la mayoría de los países europeos se hallan, probablemente, en uno u otro de estos casos, nos limitaremos a indicar la edad en que el niño puede aprender las operaciones fundamentales de la suma y de la resta, ya que solo después podrá comenzar con utilidad la enseñanza regular de la aritmética. Según Washburne, el niño puede aprender esas operaciones a la edad de siete u ocho años². Esta conclusión está de acuerdo con el des-

y A. SZEMINSKA: *La genèse du nombre chez l'enfant*, op. cit.; R. BUYSE: *Etudes et recherches louvainistes sur le calcul élémentaire*. Congreso internacional de Santander (R. Buyse, Universidad de Lovaina).

¹ Como puede verse, también aquí se trata de la necesidad de seguridad o de confianza en sí mismo.

² C. WASHBURNE: «Grade-Placement of Arithmetic Topics», estudio aparecido en el *29th Yearbook* (1930) de la National Society for the Study of Education, págs. 641-670 (Bloomington, Ill., Public School publishings Co., 1930). «The Work of the Committee of Seven on Grade-Placement in Arith-

cubrimiento de Piaget, según el cual el niño no adquiere hasta los seis años y seis meses a los siete años y ocho meses la noción de conservación de cantidades discontinuas¹. Antes de esta edad el alumno normal (es decir, el no superior) cree «que hay más dinero» o «que hay menos dinero», según las monedas estén esparcidas o recogidas sobre la mesa, y esto, incluso, si las cuenta. Le es naturalmente imposible en estas condiciones comprender las operaciones aritméticas, y las combinaciones numéricas que se aprende de memoria se convierten en simples reflejos vocales². Washburne ha demostrado igualmente—y ciertas encuestas lo han hecho más tarde—que en tanto existe una edad mental mínima por debajo de la cual no se comprende una noción, sea cual fuere la forma en que se establezca, esta presentación influye considerablemente en la edad en que el niño es capaz de asimilar una noción dada. Por desgracia, es frecuente que el maestro lleve al niño al fracaso al no distinguir, en su modo de presentar las cosas, entre la estructura lógica de una cuestión, de un procedimiento, de una técnica, y la forma de enseñarlos desde el punto de vista psicológico. Esta distinción es, sin embargo, la base de un buen método pedagógico y merece más atención—particularmente en la enseñanza de la aritmética—de la que habitualmente se le presta. Cuando hablamos de nociones aritméticas tales como la fracción simple ordinaria o la inclinación de una pendiente, solo nos referimos a su estructura lógica. Pero es posible dar a una fracción una estructura concreta por medio de palos y superficies o, por el contrario, expresarla por medio de símbolos y tratarla de modo

metic», en el *38th Yearbook* (parte I, 1939) de la National Society for the Study of Education, págs. 299-324 (Bloomington, Ill. Public School publishing Co., 1939). Algunas de las conclusiones de Washburne han sido rechazadas por Curr por razones metodológicas (W. CURR: «Placement of Topics in Arithmetic», Scottish Council for Research in Education. *Studies in Arithmetic*, vol. II, Londres, University of London Press, 1941, págs. 183-218). Para todos cuantos se interesen por el escalonamiento de las cuestiones que se enseñan según la edad, tiene interés el informe de Curr sobre los problemas metodológicos que en este terreno se plantean.

¹ J. PIAGET y A. SZEMINSKA: *La genèse du nombre chez l'enfant*, loc. cit. págs. 33-48; J. PIAGET: *La psychologie de l'intelligence*, París, Armand Colin, 1947, pág. 167.

² Se hallará igualmente un estudio sagaz del desarrollo del razonamiento aritmético en los alumnos de primer curso, en W. OEHL: «Psychologische Untersuchungen über Zahlendenken und Rechnen bei Schulanfängern», *Zeitschr. f. ang. Psych.* 1935, 49, págs. 305-351. La noción de *reflejos vocales* (reflejos con relación al manejo de símbolos) ha sido propuesta recientemente por H. AEBLI: *Didactique psychologique*, loc. cit.

representativo (en lo abstracto). Igualmente se puede concebir la inclinación de una pendiente refiriéndose simplemente al esfuerzo necesario para subirla. También cabe apreciarla en forma perceptiva, mirándola de perfil y, por el contrario, puede expresarse mediante una relación que determine la posición respectiva de dos puntos, horizontal y verticalmente. Por tanto, casi todas las nociones, todos los procedimientos, todas las operaciones que figuran en los programas escolares, pueden ser encarados de una forma concreta (por percepción efectiva o por realización práctica), o de una manera simbólica o abstracta, y de forma más o menos generalizada. Tales son las dimensiones psicológicas. Además, el esfuerzo que haga el niño para comprender una noción o una operación determinada, dependerá de las condiciones en que esta le sea presentada. Si una noción, una operación o una técnica dada se le aparece como de interés y de valor inmediato para él, y si el maestro se la explica de modo concreto y particular, podrá comprenderla con más seguridad y a una edad mucho más precoz que si no la considera unida a sus intereses y se le presenta de un modo simbólico, abstracto o general. Así, pues, aunque lógicamente el *contenido* sea el mismo, entran en juego procedimientos muy diferentes desde el punto de vista psicológico.

En muchos países de Europa, si no en todos, tanto a los maestros como a los padres les desagrada retrasar, aunque sea en seis meses, el instante en que el niño reciba sus primeras lecciones de lectura, de cálculo y de redacción. De hecho, en ciertos países, los padres tienen una clara tendencia a enviar a sus hijos a la escuela primaria, a ser posible antes de la edad mínima obligatoria¹. En otros², bien provistos de escuelas maternas, ha sido preciso prohibir a las profesoras que enseñen a leer y a contar en tales escuelas. En muchos lugares, los padres insisten para que se les dé a los niños deberes y lecciones y presionan a los maestros para que hagan progresar a sus hijos con la mayor rapidez posible. Cuando coexisten dos sistemas de enseñanza en competencia cerca de los alumnos, esta presión puede ser muy fuerte, y resulta muy difícil a los maestros resistirse a ella.

Es cierto que muchas objeciones hechas a la idea de una educación basada más netamente en el niño y más de acuerdo con los resultados de un número creciente de investigaciones referentes a su desarrollo, han sido inspiradas a los padres y a los maestros

¹ Así sucede, p. ej., en Bélgica.

² En Bélgica y en Francia, entre otros.

por un deseo sincero, aunque a veces poco prudente, en interés del niño mismo¹. La educación y los educadores hacen bien en ser conservadores, y no deben abandonarse a la ligera métodos ya experimentados. Pero también se debe examinar cuidadosamente si, al tratar de asegurar a los niños el mejor porvenir posible, no les perjudicaremos de momento en forma tan grave que comprometamos nuestro fin.

Exámenes pronósticos y exámenes concursos².—Una de las principales causas exteriores de la inquietud de los padres y de los maestros—y, por tanto, de la presión ejercida sobre los niños—es que, en la mayor parte de los países de Europa, después de cinco o seis años de enseñanza primaria se determina la elección entre las diversas formas de segunda enseñanza mediante una selección que puede presentar distintos aspectos, pero que se lleva a cabo generalmente por medio de un examen. Algunos niños, en general los que parecen menos dotados intelectualmente, siguen unos estudios de tipo análogo a los de la escuela primaria; otros ingresan en distintos establecimientos técnicos o profesionales, y un pequeño grupo emprende los estudios clásicos que, en formas variables, son los únicos que pueden permitirles el ingreso en la Universidad o en una profesión liberal. Siempre ha representado un problema la orientación de estos niños en las distintas formas de enseñanza del segundo grado. A veces, se prefiere el expediente sencillo pero antidemocrático, consistente en percibir derechos de escolaridad relativamente elevados en ciertas categorías de establecimientos. Hay otros sistemas concebidos en forma suficientemente liberal para permitir a los padres y a los niños elegir libremente entre los diversos tipos de escuela de segunda enseñanza. El método de selección por medio del dinero acarrea un considerable despilfarro de talentos entre los niños cuyos padres no pueden o no quieren pagar matrículas. Por el contrario, la libertad absoluta de acceso a las distintas formas de enseñanza permite a buen número de alumnos dedicarse a estudios para los cuales no reúnen las condiciones intelectuales requeridas, y es, por tanto, respon-

¹ Véase, p. ej., C. BROGAN: «The Decline and Fall of State Education», *Daily Telegraph*, 16 dic. 1952.

² Lo que sigue está basado en gran parte en el documento de trabajo preparado para la conferencia bajo el título «Misión de los exámenes exteriores en el sistema de enseñanza», por E. A. Peel, de la Universidad de Birmingham, Inglaterra.

sable de un alto porcentaje de fracasos y de detenciones en el transcurso de los estudios¹.

La fórmula más general adoptada hasta ahora consiste, sin embargo, en no admitir a los niños en una escuela de segunda enseñanza clásica o técnica, sino después de haberles sometido a un examen organizado por la escuela misma, por la autoridad local competente o por el Estado. El valor económico y social que se atribuye a ciertas formas de enseñanza y el prestigio de ciertas escuelas, han incitado a los padres y a los maestros a esforzarse para obtener la admisión de tal o cual niño en este u otro establecimiento, sin preocuparse de saber si la enseñanza que en él se daba era la que mejor correspondía a las aptitudes y a los gustos del interesado. De esta forma se llega a la situación observada, p. ej., en Inglaterra o en Francia, donde cierta forma de enseñanza que exige capacidades escolares de un nivel relativamente elevado goza de un gran prestigio social, pero se dispensa en establecimientos que no disponen del número suficiente de plazas para recibir a todos los candidatos a quienes los padres desean hacer ingresar. Los niños, pues, son preparados en forma intensiva para el examen de ingreso, casi desde el principio de su escolaridad.

En la mayoría de los países europeos, el examen se basa en una parte o en el conjunto de los programas de la escuela primaria. En casi todos ellos—p. ej., Austria, Gran Bretaña, Dinamarca y Noruega—, comprueban única o principalmente los conocimientos de los candidatos en lo que respecta a la lengua materna y a la aritmética. Otros—en particular Bélgica, Países Bajos e Italia²—hacen concurrir también otras materias, particularmente la geografía y la historia. De todas formas, es evidente que la forma del examen, así como su contenido, tiene una repercusión en los pro-

¹ C. BURT: «Ability and Income», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XIII, 2.^a parte, 1943. Burt estimaba que aproximadamente un 40 por 100 de los niños aptos para cursar estudios secundarios se veía privado de la educación a la que podía aspirar, ya que sus padres no podían asumir el pago de los derechos de escolaridad. Desde 1944, la enseñanza secundaria es gratuita en el Reino Unido, en las escuelas del Estado. (Véase Cap. VII, págs. 195 y 196, y notas.)

² En Italia, al terminar la escuela primaria (normalmente a los diez u once años), el niño sufre un examen oral u escrito relativamente sencillo para su ingreso en la escuela media (*scuola media*), en donde los estudios duran tres años. Solamente al final de la escuela media, y teniendo en cuenta los resultados de un examen más difícil, se procede a una selección para la segunda enseñanza propiamente dicha. Los niños que no se presentan al examen de ingreso en la escuela media continúan sus estudios en escuelas comerciales, industriales o agrícolas.

gramas de la escuela primaria; si se trata de un concurso, las consecuencias suelen llegar hasta una especie de hartazgo y de *surmenage* de los niños, mientras que los maestros concentran casi exclusivamente su enseñanza en las materias propuestas por el jurado, en detrimento de actividades que tienen también su valor, pero que no figuran en el programa del concurso.

Además de correr el riesgo de alterar el programa de la enseñanza primaria o de reducir su amplitud, este estilo de exámenes ofrece un peligro diferente: el deseo natural de los padres y de los maestros de hacer todo cuanto les sea posible por los niños a su cargo, puede ocasionar en estos una inquietud que va en aumento a medida que se acerca el día de la prueba. Sean cuales fueren las formas que esta tome, está comprobado que ciertos candidatos padecen entonces una tensión emotiva que les hace perder parte de los medios. Otros que se esfuerzan en dar de sí el máximo y que, sin embargo, fracasan, se dejan ganar por la apatía y conciben un sentimiento de inferioridad que perdurará durante el resto de su vida—al menos de su vida escolar—. Otros, más hábilmente preparados, aprueban el examen para descubrir luego que no están realmente formados para la enseñanza que más adelante les es dispensada.

Sin duda es más fácil criticar los exámenes actuales de ingreso en los centros de segunda enseñanza que proponer remedios. Los efectos de tales exámenes en las escuelas primarias y en los niños, en los padres y en los maestros, se ven íntimamente ligados a las actitudes sociales colectivas, a la importancia y a la variedad de las enseñanzas de segundo grado, a la eficacia de los exámenes mismos y a los métodos utilizados para resolver los casos dudosos. Cuando—y esto no ocurre casi en ningún lugar de Europa—todas las formas de segunda enseñanza gozan de igual prestigio y son igualmente accesibles a todos los niños, sea cual fuere su medio económico y social, el problema se plantea de la forma más sencilla: basta con poner a punto algunas series de *tests*, de medidas o de observaciones que permitan orientar a cada alumno hacia el tipo de enseñanza que mejor le convenga. Incluso entonces se plantean, sin embargo, numerosos problemas. Una orientación semejante depende de la exactitud y de la validez de los procedimientos—exámenes, *tests*, entrevistas personales o libros escolares—utilizados para prever el desarrollo de los niños. En la mayor parte de los sistemas escolares, casi todos los alumnos pasan, por razones educativas y administrativas, de la enseñanza primaria a la

segunda enseñanza entre los once y los trece años¹. La orientación y la selección se establece, pues, en el umbral de esta adolescencia durante la cual se producen intensas transformaciones en la vida afectiva, social e intelectual del sujeto. El pronóstico, por tanto, se hace necesariamente en un momento en que concurren numerosos factores para aumentar su dificultad.

Las investigaciones efectuadas desde hace quince años en Bélgica², Países Bajos³, Noruega⁴, Suecia⁵ y Reino Unido⁶ han demostrado que los tests objetivos oficiales de inteligencia general, de cálculo y de lengua materna tenían un valor de previsión supe-

¹ A veces más pronto en ciertos países; p. ej., a los diez años, en Lausana (Suiza).

² A. VAN WAYENBERGHE: «Une batterie de tests d'instruction pour l'orientation scolaire», *R. belge Psych. Péd.* Bruselas, 1947; «La valeur pronostique d'un test de connaissance appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen», *R. belge Psych. Péd.*, Bruselas, 1950; M. SCHLEPENS: «Intelligentiemeting en Schooluitslagen», *Persoon en Gemeenschap*, Amberes, 1947, I, págs. 2-6.

³ *Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam*, 1945-1952.

⁴ J. SANDVEN: *Opptakinga til den høgre skolen*, Oslo, 1949; O. SUNDET: *Eksamen og skolearbeid*, Oslo, Cappelen, 1945.

⁵ S. ARVIDSON: *Skolreformen*, Lund, Gleerup, 1948; S. HALLGREN: *Grupp-testning*, Estocolmo, Hugo Gebers, 1943.—Suecia, *Eklestastikdepartementet, Sambandet mellan folkskola och högre skola*, Estocolmo, 1944 (Statens offentliga utredningar, 1944, pág. 21); T. HUSEN: *Testresultatens prognosvärde*, Estocolmo, H. Gebers, 1950; F. WIGFORSS: *The Entrance Examination in View of Later School Performance*, Estocolmo, Norstedts, 1937.

⁶ Los trabajos británicos son demasiado numerosos para citarlos con detalle. El lector puede consultar las siguientes obras que tratan de las principales investigaciones y cada una de las cuales contiene abundante bibliografía:

C. BURT; W. P. ALEXANDER; V. J. MOORE; E. J. C. BRADFORD; J. J. B. DAMPSTER; E. A. PEEL; C. M. LAMBERT, y A. RODGER: «Symposium of the Selection of Pupils for Different Types of Secondary schools», *Brit. J. Ed. Psych.* 1947-1950; W. MCCLELLAND: *Selection for Secondary Education*, Scottish Council for Research in Education, Londres, Univ. of London Press, 1942; National Union of Teachers: *Transfer from Primary to Secondary School*, Londres, Evans Bros., 1949; A. F. WATTS y P. SLATER: *Nat. Found for Ed. Research: The Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education*, Londres, 1950.

Desde 1932, también se ha dedicado en Italia buen número de investigaciones y estudios a la orientación escolar profesional (en particular a esta última). Se trata actualmente de crear allí Centros oficiales de investigación y de formación (Véase M. PONZO: «Nell'attesa dei provvedimenti legislativi sull'orientamento professionale nella scuola», *Rivista di psicologia*, 1950).

rior a todos los demás¹ en lo que respecta a las posibilidades de éxito en la enseñanza clásica, tal como pueden ser medidas de acuerdo con el resultado de los exámenes públicos que tienen lugar tres o cinco años más tarde. En menos ocasiones han tratado los investigadores de determinar las probabilidades de éxito en la enseñanza técnica, pero los resultados obtenidos a este respecto son análogos y se desprende de ellos que la inclusión de *tests* de aptitudes especiales (p. ej., *tests* de imaginación especial) aumenta la exactitud de la *previsión*².

Sin embargo, a pesar de que estos *tests* objetivos son muy fieles y tienen gran valor de predicción, no son, de por sí, completamente satisfactorios. Se producen confusiones y errores de orientación por cierto número de razones. Se ha reconocido muy justamente que el éxito en un examen tal como el *school leaving certificate* inglés, el bachillerato francés o la *matriculación* sueca, no representa el único criterio de provecho sacado de una enseñanza, incluso clásica. Además, si podemos orientar a cierto número de niños hacia un tipo de enseñanza que les convenga a la perfección, no podemos estar seguros de que, entre los que excluimos, no se encuentre un determinado número que hubiera podido sacar igual provecho de esta enseñanza. En realidad, por muy exacto y seguro que pueda ser un examen para la predicción de las posibilidades de éxito, y se marque donde se marque el límite entre el éxito y el fracaso, hay tan poca diferencia entre los grupos que se clasifican inmediatamente por encima o por debajo del límite, que la distinción entre los sujetos que han fracasado por poco y los que han salido adelante rasando el límite solo puede ser arbitraria. Este es el argumento más fuerte que puede esgrimirse a favor de un detenido estudio individual del grupo límite, confiado a un psicólogo experimentado o a un equipo compuesto por maestros y psicólogos. Se ha sostenido igualmente, basándose sobre todo en un estudio individual de los alumnos que fracasan en el nivel de la segunda enseñanza, que, si bien puede predecirse con bastante exactitud el elemento intelectual del éxito y eliminar a los candidatos predestinados al fracaso en razón de su sola falta de aptitudes, ello no resuelve el problema de la adaptación del niño—adaptación de carácter, adaptación afectiva y social—a las exigencias

¹ Los coeficientes de correlación corregidos para la selección son del orden de $r = +84$.

² E. A. PEEL: «Selection for Technical Education», *Educational Review*, junio 1952; E. J. G. BRADFORD: «Selection for Technical Education», partes I y II, *Brit J. Ed. Psych.* vol. XVI, partes II y III.

particulares de la segunda enseñanza. El niño inconstante puede, p. ej., rendir el máximo de sus posibilidades por el efecto estimulante de un examen de algunas horas, pero también ser incapaz de seguir unos estudios clásicos durante más de cinco años. Asimismo, existen factores importantes que escapan al sondeo del examinador, como saber si los padres están dispuestos a sostener económica y moralmente al hijo o a la hija en estudios que ellos mismos no hayan hecho, y conocer la naturaleza de la orientación de los gustos del niño en el presente y en el porvenir.

Esto ha influido de modo decisivo en el esfuerzo llevado a cabo para completar de distintas formas el resultado de los exámenes y aplazar, durante el mayor tiempo posible, una decisión irrevocable en cuanto a la forma particular de la segunda enseñanza que conviene dar al niño. Ciertos sistemas escolares se basan en exámenes organizados en la escuela primaria por la misma escuela¹. En otros, el resultado de los exámenes (ya sea en forma tradicional, ya de un carácter objetivo más seguro) se completa con las apreciaciones del maestro, tal como se expresan en los expedientes escolares referentes al conjunto de los estudios primarios de los candidatos, o como resultan de los períodos de observación².

En otros sistemas se ha puesto en marcha todo un procedimiento de *cuidados personales*, particularmente para el grupo límite. En algunos, es irrevocable la elección cuando el niño alcanza la edad de diez y once años; en otros, una escuela media, más o menos selectiva³, se interpone entre la escuela primaria y la de segunda enseñanza propiamente dicha. En realidad, pocos países han podido llegar a crear una segunda enseñanza común y no diferenciada, al menos durante los tres o cuatro años primeros, y que, recurriendo a un proceso de orientación continua en sustitución del sistema de exámenes, permita a los alumnos hallar la clase de enseñanza que mejor corresponda a sus aptitudes, a sus capacidades y a sus gustos, tal como se manifiestan en la adolescencia⁴. Las

¹ Bélgica, Italia.

² Así sucede en Alemania, en Austria, en Dinamarca, en Países Bajos y en ciertas partes del Reino Unido.

³ Como en Dinamarca, en Bélgica, en Italia (véase pág. 140 n. 2) y en Austria. En el sistema francés, los tres primeros años de la segunda enseñanza se consideran como un *ciclo de orientación*.

⁴ Esta solución se aplica bajo distintas formas en Australia, en Nueva Zelanda y en Estados Unidos de América, tiene partidarios en el Reino Unido y en otros sitios. Sin embargo, ha de reconocerse que la escuela llamada *polivalente* o *multilateral* presenta inconvenientes prácticos y no solo

soluciones adoptadas por un determinado país están siempre en función de la naturaleza y del grado de extensión de la segunda enseñanza tal como está organizada, de la duración de la escolaridad obligatoria y de la madurez de la opinión pública, particularmente de los padres, de los maestros y de las autoridades escolares.

Desde el punto de vista de la escuela primaria y en interés, sobre todo, de la salud mental de la mayoría de los niños, todo método de selección habría de llenar ciertas condiciones. Si se recurre a un examen, este no habría de tener como efecto imponer a la escuela primaria un programa o un método sin relación con las necesidades del niño entre los seis y los once a trece años de edad. De ello se deduce que toda orientación debería tender más bien a comprobar las aptitudes del niño para pensar de distintas formas —numéricamente, verbalmente, etc.— que a la adquisición de conocimientos que sobrepasan el mínimo indispensable. Un examen que responda a estas exigencias, ha de ser *fiel*—es decir, arrojar resultados constantes, sea cual fuere el examinador—y tener un valor de predicción de las probabilidades de éxito ulterior.

Entre los exámenes tradicionales de las escuelas europeas no hay muchos que llenen estas condiciones, aunque el esfuerzo para aumentar las garantías prestadas por la corrección de pruebas de tipo *redacción* se lleva a cabo con bastante éxito. Por el contrario, los *tests* objetivos oficiales no pueden comprobar, p. ej., la aptitud para sintetizar los conocimientos o para escribir en forma coherente y continuada en la lengua materna. Sabemos, además, que cuando se utilizan los *tests* objetivos suele prepararse a los niños para ser sometidos a ellos ¹.

Ningún examen es infalible por sí mismo. El proceso de orientación debe tener en cuenta, pues, los resultados ya obtenidos por el niño, sus gustos actuales, el estadio a que ha llegado en su desarrollo afectivo y la posibilidad de cambios ulteriores. Hay que tomar también en consideración el conjunto del expediente escolar, la apreciación de los maestros que conocen bien al alumno y la posibilidad de una transferencia posterior de un tipo de enseñanza a otro. Sobre todo, no hay que perder de vista que ningún método de selección o de orientación, por bueno que sea, dispensa

tiene una razón de ser psicológica, sino que se inserta también en un contexto social y político. Muchos de los argumentos expuestos en pro y en contra de esta solución, aunque presentados en forma psicológica, se basan, de hecho, en una filosofía social particular.

¹ P. E. VERNON: «Intelligence Testing», I y II, *Times Ed. Suppt.*, 25 enero y 1 febrero 1952.

a la escuela de segunda enseñanza de adaptar sus programas y sus métodos a los alumnos que recibe.

En último término, y a condición de que los métodos sean tan objetivos, equitativos y valederos como sea posible, el efecto que haya de tener en los niños la selección operada a su salida de la escuela primaria, depende mucho más de la actitud de los padres y de los maestros que de la naturaleza del examen y de la edad a que se fije. Si los padres y los maestros llegan a averiguar en dónde radica el interés verdadero del niño y a concebir el examen y las técnicas correspondientes como un medio de orientar al alumno, más bien que como un procedimiento de selección y de eliminación, habrá menos inquietud en el hogar, y el candidato experimentará con menor intensidad el sentimiento de frustración o de fracaso si no ha sido admitido en una escuela de tal o cual tipo. Esto requiere, en primer lugar, que la enseñanza post-primaria, en sus diferentes aspectos, esté provista de todas las facilidades necesarias, y en particular, que esté dotada de laboratorios, locales, salas y terrenos de deportes, etc., signos exteriores del prestigio de una escuela. Es, en parte, una cuestión de educación del público. Se trata de explicar un hecho muy sencillo a los padres, siempre dispuestos a creer que si bien su hijo no es un águila, puede hacerse pasar por tal. Existen diferencias entre los individuos, e interesa no empujar a un alumno hacia un tipo de enseñanza para el que no esté bien dotado. Por encima de todo ello, sin embargo, se sitúa el factor más poderoso de todos: un problema social que el educador no puede resolver por sí solo. En casi todos los países europeos la selección y la orientación escolares suponen igualmente una orientación profesional; el valor económico o el prestigio que una sociedad concede a ciertas categorías profesionales determina, en buena parte, la estimación en que se tiene a las escuelas cuyos alumnos abrazarán dichas profesiones. Este prestigio está o no justificado; pero la importancia exagerada que se concede a ciertos valores de este estilo—y que es un rasgo característico de casi todos los países europeos—constituye, por cierto, una de las fuerzas más poderosas, al par que menos calculables y mensurables, que impiden a la enseñanza responder verdaderamente a las exigencias de los alumnos y de los adolescentes en pleno desarrollo.

Un esfuerzo constructivo para la salud mental en la escuela primaria.—A lo largo de este capítulo hemos insistido sobre todo

en las formas más visibles en que nuestras escuelas primarias europeas imponen a los niños tensiones inútiles que los padres o los maestros se ven a veces impotentes para moderar o incluso dominar. Se dirá que ninguna de las dificultades citadas en el presente capítulo es nueva; que antiguamente las presiones fueron aún más fuertes y que, sin embargo, la inmensa mayoría de los niños ha terminado sus estudios primarios sin demasiado perjuicio. Reconocemos que esto es verdad en parte. El atraso y el retraso escolares, p. ej., solo aparecen como problemas cuando empezamos a valorar, efectivamente, el resultado de la enseñanza o cuando—como se ha producido en el transcurso de la última guerra—se comprueba por medio de *tests* el nivel de instrucción alcanzado por un gran número de adultos, en ocasión de su incorporación al ejército¹. En Inglaterra, solo cuando la segunda enseñanza se ha hecho universal y gratuita, han comenzado a inquietarse ante los efectos causados en los niños y en los programas de las escuelas primarias por la selección establecida a los once o doce años de edad, con objeto de distribuir los alumnos entre las diversas formas de segunda enseñanza. Desde la guerra, sin embargo, casi todos los países de Europa han manifestado alguna inquietud con respecto a ciertos aspectos de su sistema de enseñanza, expresada por el conjunto de medidas legislativas y los informes de expertos que han visto la luz desde 1945.

Después del hogar, la escuela es el principal agente formativo de la personalidad del niño. No puede, pues, tener como única misión la de evitar a los niños dificultades inútiles; tiene, o debe tener, un papel positivo o constructivo en el feliz desarrollo mental y afectivo de aquellos. Esto no quiere decir necesariamente que la escuela haya de predicar una filosofía social particular, o que deba hacer más que facilitar la expansión de las dotes individuales y

¹ De los *tests* a los cuales se ha sometido en muchas ocasiones a los reclutas del ejército británico, se desprende que una proporción del 1 al 2 por 100 de los hombres adultos son prácticamente analfabetos y que un 20 ó 25 por 100 están tan retrasados en la lectura, que solo pueden comprender los textos impresos más sencillos. Véanse igualmente las cifras, muy parecidas, relativas al ejército belga (1,31 por 100 de analfabetos); L. DELYS: «La mesure de l'enseignement primaire», *Revue des sciences pédagogiques*, Bruselas, 1948. Las diversas publicaciones relativas al examen de los reclutas en el ejército suizo no señalan los porcentajes de analfabetismo; en cambio, contienen apreciaciones útiles sobre los conocimientos de tales reclutas en materias como la historia, la geografía o la política. Véase, p. ej., M. F. BURKT: *Rapport sur les examens civiques des recrues en 1948*; *Rapport sur les examens pédagogiques des recrues*, 1949, 1950, etc.

permitir que esta sea lo más completa y posible dentro de un cuadro social. Pero las necesidades y las posibilidades de cada niño son distintas y no es posible, sin daño, uniformizar completamente los programas y los métodos ni dar una enseñanza indiferenciada y, en cierto modo, ciega¹.

Esto es, sin embargo, lo que ofrecen la mayor parte de las escuelas de Europa. En una clase de cuarenta, cincuenta y hasta más alumnos, donde los pupitres se apiñan en filas apretadas, es difícil para el maestro, si no imposible, ocuparse individualmente de cada niño. Los alumnos mismos solo pueden tener una actividad muy restringida. Por otra parte, esta superpoblación suele llegar a su apogeo allí donde habría más necesidad de instaurar métodos más eficaces: en los barrios miserables de las grandes ciudades. Un segundo problema capital es el de los programas oficiales, con frecuencia establecidos por la autoridad central y seguidos al pie de la letra por los maestros, para los exámenes de ingreso en la escuela de segunda enseñanza. En muchos países se ha intentado, por medio de reformas e instrucciones recientes, introducir una cierta flexibilidad en los programas primarios; pero, a pesar de todo, seguimos teniendo a ese respecto, aproximadamente, las mismas ideas que en el siglo XIX. Se han añadido nuevas asignaturas y pocas se han suprimido. En muchos países el programa está tan sobrecargado que los niños, desde la edad de seis años, tienen una hora o más de deberes que hacer en casa, después de una jornada escolar de seis horas por lo menos.

Se advierte el resultado de esta situación en los programas de la escuela primaria, donde predominan los elementos formales como son la lectura, la escritura y el cálculo, y en donde se consideran las actividades musicales creadoras, el arte dramático e incluso la educación física como *fiorituras* de menor importancia junto al rudo esfuerzo que encamina a conseguir, cueste lo que cueste, que los niños lleguen a un nivel dado en lectura y escritura, que alcancen cierto grado de automatismo en cálculo y que adquieran un conjunto más o menos arbitrario de conocimientos. El hecho de que con métodos tradicionales y programas tradicionales, transcurra tanto tiempo para obtener este resultado, sin alcanzarlo siempre del todo², es el más sólido de todos los argumen-

¹ D. MACDONALD: «Culture ou masse», *Diogenes*, núm. 3, París, julio 1953, págs. 3-30.

² Vernon (comunicación privada) escribe: «Es muy probable que la regresión después de salir (de la escuela) sea más sensible en las materias más *machacadas*: aritmética y ortografía.»

tos que pueden esgrimirse en favor de las investigaciones prácticas sobre la psicología de la pedagogía y las técnicas de base. Sin duda, es esencial aprender a expresarse verbalmente, oralmente y por escrito, a leer y a contar; también es cierto que, con el tiempo, todos los niños, excepto un número muy reducido, se sienten capaces de soportar esta carga. Pero no son estos los únicos instrumentos de cultura ni las solas capacidades útiles al hombre moderno. Esta impedimenta puede adquirirse demasiado pronto, a un precio muy elevado. La evolución de nuestra civilización industrializada impone cada vez más a los maestros el deber de analizar conscientemente las necesidades de la colectividad local y de las otras colectividades más amplias, así como las de los niños que forman parte de ella, y adaptar los programas de modo que se ofrezca a los alumnos el estímulo y la experiencia que posiblemente el hogar y la calle no pueden proporcionarles. Cuanto más fuertes sean las tensiones impuestas a los niños, mayor también es su necesidad de juego—ese juego que les permitirá afrontar sus problemas y resolverlos—. La libre expresión dramática, el dibujo y la pintura, el arte mímico, las discusiones, la música; ninguna de estas actividades es un lujo en la escuela primaria, salvo, tal vez, para los niños cuyas familias pueden procurarles facilidades a este respecto. Tales actividades son esenciales para un feliz desarrollo. No solo pueden constituir la base de una iniciación a las grandes formas de expresión de la cultura, sino que proporcionan a los que lo necesitan un medio de exteriorización merced al cual los niños pueden resolver por sí mismos sus problemas afectivos. La enseñanza es relativamente eficaz en Europa; pero, si se considera como instrumento para preparar a los niños, en el aspecto afectivo, a llevar una existencia de adultos dichosa y plena, todavía está plagada de imperfecciones.

BIBLIOGRAFIA

I. EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA.

- BRUCKL, H.: *Der Gesamtunterricht im 1 Schuljahr*. 4.^a ed. Munich, Oldenbourg, 1949. 159 págs.
- COPEL, FR.: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 2.^a ed. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1950. 134 págs.
- JUNGE, E.: *Vom Kleinkind zum Schulkind*. Jena, Aderhold, 1943. 76 págs.
- KOLLER, E.: *Der neue Weg im ersten Rechenunterricht*. Munich, Ehrenwirth, 1948. 268 págs.
- MAZZA, M.: *Il metodo naturale nella classe: leggere, scrivere, esprimersi*. Brescia, La Scuola, 1949. 207 págs.

150 V: Algunos problemas especiales de la enseñanza primaria

- MEGL, A. & SCHÜLLER, M.: «Zur Sorge um einen guten Schulstart», *Pädagogische Mitteilungen*. Viena, Bundesministerium für Unterricht, 1952, núm. 1, pág. 1.
- «La liaison des méthodes à l'école maternelle et à l'école primaire», *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*. Núm. 6. París, Bourrelier, 1939. 118 págs.
- SCHAAP, J. E.: *Van kleuter tot schoolkind*. 3.ª ed. Groninga, Wolters, 1953. 40 págs.

II. ATRASO Y RETRASO ESCOLARES.

- BODIN, P.: *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*. París, Presses universitaires de France, 1945. 146 págs.
- BÖKE, W.: «Über Rückständigkeit im Schreiben und Lesen», *Westermanns Pädagogische Beiträge*. Braunschweig, Sept. 1951.
- BUCK, J. M. DE: *Pourquoi vous résigner aux échecs scolaires?* París, Desclée de Brouwer, 1948. 215 págs.
- BURT, C. & LEWIS, B.: «Teaching backward readers», *British journal of educational psychology*. Londres, 1946, vol. 16, págs. 116-32.
- HENNIG, H.: «Zur Frage der Sitzenbleiber in der Volksschule», *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Berlín, 1937, vol. 38.
- HILL, M. E.: *The education of backward children*. Londres, Harrap, 1938. 174 págs.
- INSTITUT SUPÉRIEUR DE PÉDAGOGIE DE HAINAUT. *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin 1946*. Morlanwelz, 1947. 292 págs.
- KELLMER-PRINGLE, M. L.: «Social maturity and social competence», *Educational Review*. Birmingham, 1951, núm. 3, págs. 113-28 y 183-95.
- KERN, A.: *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Friburgo i. B., Herder, 1951. 133 págs.
- LEWIS, M. M.: *The importance of illiteracy*. Londres, Harrap, 1953. 188 págs.
- LONDON HEAD TEACHERS' ASSOCIATION: *Memorandum on the attainments of the average entrant to secondary modern schools*. Londres, 1950.
- MIDDLESBOROUGH HEAD TEACHERS' ASSOCIATION: *A survey of reading ability*. Middlesborough Education Committee, 1952.
- ROBIN, G.: *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement*. París, Presses universitaires de France, 1953. 138 págs.
- SCHONELL, F. J.: *Diagnosis of individual difficulties in arithmetic*. Edimburgo, Oliver & Boyd, 1937. 126 págs.
- TRAMER, M.: *Schülernöte*. Basilea, B. Schwabe, 1951. 160 págs.

III. SELECCIÓN AL COMIENZO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.

- BROUWER, W. H.: *Selectie en schoolsucces (Mededelingen van het Nutsseminarium voor paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, núm. 50)*. Groninga, Wolters, 1951. 91 págs.
- GAL, R.: *L'orientation scolaire*. París, Presses universitaires de France, 1946. 148 págs.
- Intelligence testing; its use in selection for secondary education*. Londres, Times Publ. Co., 1952. 32 págs.
- OATES, D. W.: *New secondary schools and the selection of their pupils*. Londres, Harrap, 1945. 60 págs.
- Toelating tot en selectie op de middelbare school*. Den Haag, Christelijk Paedagogisch Studiecentrum.
- WATTS, A. F.; PIDGEON, D. A. & YATES, A.: *Secondary school entrance examinations*. Londres, Newnes Educational Publ., 1952. 78 págs.
- WIGFORSS, A.: *A paper on the awarding of marks and certificates in*

the primary school and the possibility of normalizing the awards. Es-

tocolmo, P. A. Norstedt & Söners, 1941. 152 págs.

IV. PSICOLOGÍA DE LAS MATERIAS FUNDAMENTALES.

Lectura, escritura, ortografía.

ARISTIZABAL, E.: *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire*. Lovaina, Laboratoire de didactique expérimentale du professeur R. Buyse, 1938.

BERTHOLD: «Vom Schreiben in der Schule», *Pädagogische Beiträge*, Sept. 1951, Braunschweig.

BOSCH, B.: *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. 2.^a ed. Düsseldorf, Verlag Der Pflug, 1949. 157 págs.

CALFEWAERT, H.: *L'écriture rationnelle*. Bruselas, Office de publicité, 1942. 48 págs.

DOTTRENS, R. & MARGAIRAZ, E.: *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. 3.^a ed. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947. 113 págs.

EGGERMONT, P. A.; OVERBEEK, P. F. & VELDE, I. VAN DER: *Het taalonderwijs in de hogere klassen*. Groninga, Wolters, 2 vols.

JAHN, R.: *Sprachelehre im Unterricht der Muttersprache*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1950. 78 págs.

KERN, A. & E.: *Lesen und Lesenlernen*. 3.^a ed. Friburgo, Herder, 1952. 177 págs.

KRANENDONK, M. G. & VELDE, I. VAN DER: *Het Taalonderwijs in de laagste twee klassen*. 3.^a ed. Groninga, Wolters, 1946. 48 págs.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE: *L'enseignement de la lecture*. Bruselas, Moniteur Belge, 1951. 113 págs.

OLSEN, W. C.: *This is reading*. Washington, Association for Childhood Education International, 1949. 40 págs.

PIRENNE, A.: *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires*. Namur, La Procure, 1949.

PRÖVE, H.: *Der Muttersprachliche Unterricht in der Volksschule*. Stuttgart, Klett, 1950. 171 págs.

RICHARDSON, M.: *Writing and writing patterns*. Londres, University of London Press, 1949. 7 partes.

FOE, F.: *Fundamental reading*. Londres, University of London Press, 1948. 4 vols.

SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION: *Studies in reading*. Londres, University of London Press, 1950. vols. I y II.

UNESCO-BIE: *L'enseignement de la lecture*. Paris, Ginebra, 1949. Publ. núm. 112. 148 págs.

UNESCO-IBE: *The teaching of reading*. Paris, Ginebra, 1949. Publ. núm. 113. 137 págs.

WENZ, G.: *Der Weg zum selbständigen Schreiben*. Stuttgart, Loewe, 1950. 96 págs.

WENZ, G. & PFIZENMAYER, O.: *Der Weg zum selbständigen Lesen*. Stuttgart, Loewe, 1949. 31 págs.

Aritmética.

BALLARD, P. B.: *Teaching the essentials of arithmetic*. Londres, University of London Press, 1928. 284 págs.

BREIDENBACH, W.: *Rechnen in der Volksschule*. 2.^a ed. Hannover, Wissenschaftliche Verlagsanstalt, 1949. 141 págs.

COMMISSION CONSULTATIVE UNIVERSITAIRE DE PÉDAGOGIE: *La division écrite des nombres entiers et ses difficultés*. Bruselas, Ministère de l'instruction publique, 1953. 64 págs.

SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION: *Studies in arithmetic*. Londres, University of London Press, 1939, 1941, vols. I y II.

- TIMMER, J. K. & TURKSTRA, H.: *Het rekenonderwijs in de laagste twee klassen*. Groninga, J. B. Wolters, 1952.
- *Het rekenonderwijs in de hogere leerjaren*. Groninga, J. B. Wolters, 1952.
- UNESCO-BIE: *L'initiation mathématique à l'école primaire*. París y Ginebra, 1950. Publ. núm. 120. 272 páginas.
- UNESCO-IBE: *Introduction to mathematics in primary schools*. París y Ginebra, 1950. Publ. núm. 121. 247 páginas.
- Generalidades*.
- CONSULTATIVE COMMITTEE ON THE PRIMARY SCHOOL: *Report*. Londres, HMSO, 1931.
- FLEMING, C. M.: *Research and the basic curriculum*. 2.ª ed. Londres, University of London Press, 1952. 130 págs.
- Lexikon der Pädagogik*, vol. III. Berna, A. Francke, 1952. XIV + 624 páginas. J. Piaget, pág. 361.
- PIANCHARD, E.: *La pédagogie scolaire contemporaine*. Tournai, Casterman, 1948. 378 págs.

CAPITULO VI

El desarrollo del adolescente ¹

Primera infancia y adolescencia.—Se suele sostener que en los tres y hasta en los cinco primeros años de la vida, los modos de ver, las actitudes, el temperamento, etc., están ya entera e irrevocablemente formados en bien o en mal y que, por tanto, no es posible modificar el curso del desarrollo del ser humano. Una doctrina tan pesimista puede servir para los casos de niños puestos, desde su más tierna edad, en circunstancias particularmente desfavorables o para los que, por no haber adquirido un sentimiento de seguridad suficiente en este primer estadio de su desarrollo, no han podido abordar el estadio siguiente en buenas condiciones. Sin embargo, es raro, si no imposible, que unos padres normales rehúsen totalmente satisfacer las necesidades físicas y psicológicas de los niños pequeños y, a esta edad, las situaciones psicológicamente perjudiciales son de excepción. Todo lo más, cabe reprochar en ocasiones a los padres su respuesta solo parcial a las necesidades afectivas de sus niños muy pequeños.

Asimismo, en la época de la adolescencia, el ser humano que crece se encuentra en un estado particular de sensibilidad afectiva y debe responder como el niño a la sucesión rápida de nuevas exigencias. Aprovechadas hábilmente, las ocasiones que se ofrecen durante el transcurso de esta segunda fase no solo permiten remediar las consecuencias de una defectuosa evolución interior, sino que también ayudan a los jóvenes a hallar su equilibrio afectivo y a asegurar la plena expansión de su personalidad. Si es posible establecer las bases profundas de la personalidad en la primera infancia, la adolescencia constituye en nuestros días, para los jóvenes de ambos sexos, una etapa decisiva del desarrollo de toda la superestructura del carácter.

Sin embargo, contrariamente a la primera infancia, la adoles-

¹ Este capítulo está inspirado en gran parte en las discusiones del grupo III.

encia es más bien un fenómeno social, e incluso socio-económico, que biológico. Más complejas, las necesidades de los adolescentes son también más variables, y para responder a ellas no se dispone de medios de acción de eficacia manifiesta y universal. De hecho, muchos rasgos que parecen caracterizar a los jóvenes de doce a diecinueve años, aproximadamente, reflejan ciertas actitudes y ciertas esperanzas de sus padres y de la sociedad. Por eso, no se consideró la adolescencia como un período tormentoso de crisis hasta que los románticos, en el siglo XIX, hicieron de ella tema predilecto para sus novelas y sus diarios íntimos. Asimismo, en muchas tribus primitivas se efectúa bruscamente el tránsito entre el estado infantil y el adulto. En Europa, la existencia de una civilización muy evolucionada es, en muchos aspectos, la que aumenta poco a poco la duración de la dependencia del niño y la que interpone, entre el mundo de la infancia y el mundo del adulto, con sus privilegios, su potencia y sus responsabilidades, no ya una frontera que puede atravesarse con una breve ceremonia de iniciación, sino un largo período de transición de seis años o más, una especie de tierra de nadie entre la infancia y la edad adulta.

Transformaciones físicas y fisiológicas.—No se trata de negar la maduración y los factores biológicos. Basta con mencionar las transformaciones físicas y psicológicas, visibles o no, que preceden, acompañan y siguen a la pubertad y que tienen por objeto llevar al individuo a la edad adulta y capacitarle para reproducir la especie. Se registra en este momento una aceleración y una variabilidad considerables en el crecimiento físico, modificaciones del equilibrio glandular, aparición de características sexuales secundarias, la brusca aparición del menstuo en las muchachas y los signos menos súbitos, pero igualmente marcados, en la pubertad de los muchachos, el aumento de la fuerza física y la maduración de la inteligencia propiamente dicha, que llega a alcanzar casi su máximo nivel. Sea cual fuere el estado de la sociedad observada, tales cambios comportarán también una transformación de la vida afectiva, mientras que el esfuerzo y la canalización de los impulsos sexuales repercutirán sobre otras tendencias instintivas. Pero la complejidad y la inestabilidad de la situación social en que se hallan los muchachos y las chicas educados en las ciudades europeas tienen como efecto dar, a los síntomas físicos de la pubertad y a las modificaciones afectivas más o menos inevitables que

les acompañan, un alcance psicológico, tanto para los muchachos mismos como para la familia y la colectividad.

Tal vez sea ahí donde resida la diferencia esencial entre la primera infancia y la adolescencia. En la infancia, las etapas fisiológicas (destete, andar a cuatro patas y luego en pie, rápido desarrollo físico y mental, etc.) dominan y condicionan en gran parte la actitud y las exigencias ambientales. Hasta los dos o tres años, por lo menos, el niño se siente un poco único de su especie en su medio, y no entra en relación con sus contemporáneos. Los adultos, y sobre todo su madre, están dispuestos a hacerle concesiones, y el ritmo de la vida familiar se adapta a sus necesidades. Para el adolescente, al contrario, el desarrollo fisiológico coincide con una serie de transformaciones de la vida social que no corresponden, en el mejor de los casos, sino de un modo aproximado a este desarrollo y que están en función de la edad del interesado más bien que de su grado de madurez. Ya no es único; forma parte de un grupo, al menos fuera de su casa. Y cada vez se impone menos para los que le rodean la precisión de plegarse a sus necesidades. Por otra parte, en el aspecto de las diferencias individuales en lo relativo a la edad de la pubertad, sus efectos fisiológicos, la actitud adoptada por la familia durante y pasado el momento en que el niño se transforma en púber, etc., así como en razón de la versatilidad afectiva de los jóvenes mismos, cada adolescente se ve rodeado de camaradas que, cronológicamente, son sus contemporáneos, pero cuyos niveles de madurez física y psicológica pueden ser aún más heterogéneos en ciertos aspectos que los de los niños de cuatro años agrupados en una escuela maternal. Además, mientras que en el niño de corta edad la maduración física, la intelectual y la social progresan poco más o menos en forma simultánea, los niveles alcanzados por muchos adolescentes en estos tres terrenos pueden ser muy divergentes. Tales diferencias serán sensibles, sobre todo, en el seno de los grupos mejor dotados y de los menos dotados, pero, en ciertas fases, se hallarán casi sin excepción en todos los adolescentes.

Sea como fuere, las manifestaciones psicológicas de la adolescencia y las de la primera infancia presentan semejanzas fundamentales, ya que proceden de causas análogas. En un caso como en otro, se ve al sujeto buscar la seguridad en la sucesión de las nuevas situaciones en que se halla y reaccionar con temor, agresividad o repliegue en sí mismo ante los peligros y las frustraciones que aún desconoce y que comprende mal. En cualquier caso, los

antiguos afectos se ven amenazados y el sujeto impulsado hacia una realidad que no comprende por falta de experiencia, aunque a veces produzca en él miedo y repulsa. En fin, en ambos casos se establece un equilibrio inestable entre los factores de maduración y la presión del medio, entre los efectos inevitables del crecimiento y lo que la sociedad exige y espera del individuo. Pero la diferencia es la siguiente: para resolver sus problemas, los adolescentes pueden elegir entre una serie de soluciones, numerosas en apariencia. Ya han adquirido la costumbre de reaccionar de ciertas formas que ahora han de modificar o abandonar y, en fin, están más capacitados para comprender la situación en que se hallan.

Fines del desarrollo del adolescente.—Para no entorpecer la evolución de los muchachos y muchachas de doce a dieciocho años, y contribuir incluso a hacer más sano su desarrollo afectivo, la educación debe aprovechar las ocasiones que le proporciona ese período de adaptación psicológica que es la adolescencia. Para esto, deben distinguirse claramente las características que resultan inevitablemente del proceso de crecimiento y las que se desprenden de la interacción entre este proceso y el medio. El educador ha de saber cuáles son las metas psicológicas que todos los muchachos deben alcanzar con el propio esfuerzo antes de llegar a la edad adulta, y cómo puede sacarse partido de la sensibilidad más viva, manifestada durante la adolescencia, para poner remedio a los defectos anteriores de adaptación.

La adolescencia es, ante todo, la época en que el individuo llega a la madurez psicológica y sexual. Parece que, al menos al principio, la violencia exacerbada de los impulsos sexuales refuerza la agresividad de los jóvenes de ambos sexos y explica, hasta cierto punto, su indisciplina, su inestabilidad de humor y hasta el número relativamente elevado de los delitos cometidos entre los doce y los quince años. Todas las sociedades tienden a retrasar y a reglamentar las actividades heterosexuales pero, aun cuando pueda desvalorizarse o prohibir la satisfacción de tales apetitos, no es posible diferir el momento de la madurez física. Uno de los principales problemas que se plantean a los muchachos, por otra parte atormentados frecuentemente por actitudes erróneas adquiridas en su infancia o por el temor y las inhibiciones de los adultos, es triba en encontrar su equilibrio sexual y hacerse capaces de acep-

tar y controlar uno de los más fuertes impulsos humanos y, más tarde, enamorarse de una persona del sexo opuesto.

La agresividad aumentada, unida a una fuerza y a una madurez físicas mayores, acentúa el movimiento hacia la independencia. En ciertos aspectos, la adolescencia es un segundo destete, más complejo y penoso que el primero, un esfuerzo para escapar a la dependencia afectiva, intelectual y económica del medio familiar.

Muchachos y muchachas deben, en efecto, no solo disponerse a ganar su vida—cosa que las actuales condiciones hacen ya difícil—, sino liberarse en el plano afectivo e intelectual de los que, hasta entonces, les habían protegido y sostenido en gran medida. A padres y educadores les desagrada casi siempre admitir esta necesidad de renunciar a la seguridad que da el dominio afectivo e intelectual de otro individuo y no alcanzan a comprender que el espíritu de independencia, muchas veces brutal, e incluso los aires de suficiencia de los adolescentes corresponden a una base esencial de su evolución. Cuando la madre, el padre, el maestro, el animador del club juvenil o cualquier otro adulto intenta afirmar su propia seguridad obteniendo una sumisión y un afecto ciegos de los muchachos, tiende, efectivamente, a oponerse a la independencia de estos. Esta oposición de los adultos suele tener consecuencias desastrosas. El niño puede someterse definitivamente al adulto, en cuyo caso no alcanzará nunca la madurez psicológica, o bien se liberará al precio de una penosa lucha, de la que ambos adversarios saldrán maltrechos.

Evolución de los intereses.—La aparición de nuevos intereses acompaña y anima este período de *segundo destete*; con frecuencia, incluso, se asiste a una notable ampliación del horizonte intelectual. Pero, así como no es difícil descubrir en los niños de once a doce años la existencia de un conjunto de preferencias relativamente previsibles y homogéneas, las investigaciones referentes a los intereses de los adolescentes han arrojado resultados contradictorios¹. En efecto, aunque algunos especialistas insisten sobre

¹ Véase, p. ej., W. DENNIS: *Manual of Child Psychology*, Ed. Carmichael, Londres, Chapman & Hall, 1946; C. L. FLEMING: *Adolescence: its Social Psychology*, Londres, Routledge, 1948; D. FRYER, «Predicting Abilities from Interests», artículo aparecido en *J. App. Psych.* vol. IX; LEHMAN y WITTY: «One more study of the permanence of interests», estudio publicado en *J. Ed. Psych.*, vol. XXII, 7.ª parte, 1951.

la estabilidad relativa de los intereses en el adolescente, no son menos los que se pronuncian por una inestabilidad relativa. Estos desacuerdos se deben, en parte al menos, a la diversidad de las significaciones atribuidas a la palabra *interés* en el terreno psicológico. Si se da a esta palabra su exacto sentido de «deseo de ejercer una actividad particular» (p. ej., coleccionar sellos o leer libros de aventuras), los intereses en los adolescentes se caracterizarán, sin duda, por su variabilidad. Por el contrario, si se procura unir los intereses de cada niño a ciertos impulsos y a ciertas necesidades esenciales, podrá comprobarse que los objetivos marcados son mucho menos variables¹. Además, los adolescentes que ejercen actividades, al parecer análogas, pueden proponerse fines absolutamente distintos. El que manifiesta un gusto poco común —p. ej., la egiptología—, puede ser impulsado a ello por el deseo de singularizarse, de imponerse y de brillar en una esfera donde no encuentre competencia. También puede querer identificarse a un adulto a quien admire e imitarle a este respecto, lo mismo que podría imitar su estilo de peinado. Es posible que sienta, en efecto, una curiosidad afectiva e intelectual por el pasado. Asimismo, la fiebre por la lectura que caracteriza a muchos adolescentes—sobre todo a las chicas y a los muchachos más inteligentes— puede proceder de verdaderos gustos intelectuales o del deseo de conocer mejor el mundo nuevo y sutil de las relaciones humanas; pero también puede ser, sencillamente, un medio de buscar refugio en lo irreal. Es probable que en un mismo adolescente, igual que en un mismo individuo en diferentes épocas, varios motivos hagan nacer un interés aparentemente idéntico y, por el contrario, que muchos intereses puedan permitir el satisfacer una misma necesidad.

Aquellos que quieran ayudar a desarrollarse en forma sana a los adolescentes, deben comprender el alcance psicológico de los intereses que manifiestan, tanto como el de su aparente inestabilidad. Evidentemente se llegaría a deplorables resultados, a la frustración y al fracaso, de conformarse pura y simplemente con los intereses expresados por los muchachos y si se adaptasen los programas de estudio a las actividades particulares que parecen gus-

¹ Véase W. D. WALL: *The adolescent Child*, Londres, Methuen, 1948, páginas 101 a 119. Los adolescentes ponen a prueba sus facultades en muchos terrenos que eligen, en parte, de acuerdo con sus propios deseos, y en parte, de acuerdo con las ocasiones que su medio les ofrece. El éxito de tales tentativas determina el interés que haya de persistir en ellos.

tarles. Si, por el contrario, se toman los intereses por lo que realmente son—soluciones provisionales o conflictos, medios de adquirir conocimientos o manifestaciones de carácter dominante y más o menos permanente de la personalidad en trance de evolución—, podrá y deberá velarse para que la escuela y el hogar respondan a ello con eficacia.

Papel del proceso de exploración—Ciertas generalizaciones bien fundadas podrán conducir a ello. A la mayoría de los adolescentes le gusta comprobar los límites de sus nuevos poderes; siente la necesidad de poner a prueba su resistencia física, de llevar una idea hasta sus más peligrosas conclusiones, de desafiar conveniencias y convenciones, de realizar la experiencia del exceso. Por ello desconciertan con tanta frecuencia a los mayores con sus bruscos y violentos accesos de pereza y de actividad, de conformidad y de rebeldía. Lo mismo que un niño de corta edad intenta adquirir un sentimiento de seguridad determinando hasta dónde puede llegar en la desobediencia, el adolescente se esfuerza, en forma más sutil, en separar ciertos imperativos categóricos y conocer mejor sus propias capacidades y sus propios límites. Así como la seguridad del niño puede ser minada cuando los adultos hacen nacer en su espíritu el temor, lo rodean de una protección demasiado estricta y no le dejan instruirse por experiencia, el adolescente corre el riesgo de perder su confianza en sí mismo si se encuentra en un medio donde no tenga que medir sus fuerzas y, en consecuencia, no pueda conocer el éxito ni el fracaso. Lo mismo que las ilusiones de los niños pequeños, las ambiciones, los sueños, la impaciencia y el orgullo de los adolescentes deben ser confrontados con la realidad. Es ésta una experiencia personal que los adultos pueden favorecer o dificultar, pero que, tarde o temprano, el adolescente habrá de realizar por sí solo.

Toma de conciencia de sí mismo.—La evolución lleva a los adolescentes, como es lógico, a adquirir una conciencia cada vez más clara de sí mismos y de los demás, de modo que toman un vivo interés por las relaciones humanas existentes en el seno de su familia y en las de sus amigos, o descritas en los libros y en las películas¹. El alumno de la escuela primaria solo conoce dos mun-

¹ Véase N. D. DODMAN: «The Cinema Attendance of Adolescents», *Proceedings of the Brit. Assoc.*, septiembre, 1948; «The Adolescent and the Cinema», *Education*, nov. 1948; B. GRAY: «Enfants et adolescents devant les

dos: su hogar y su escuela. Se considera, por un lado, como un elemento de un grupo de camaradas de la misma edad, que sostiene, colectivamente, relaciones con los *adultos*, y, por otro, un individuo integrante de un grupo familiar. Por el contrario, el adolescente, más móvil, forma parte de muchos grupos fuera de su hogar y de su escuela. Su emotividad aumentada y aguda, la conciencia que posee de sí mismo, le hacen muy sensible a las diferentes opiniones que cree ver en el comportamiento de los demás para con él. Descubre la diversidad de las relaciones y de las actitudes familiares y, sobre todo, la gama extremadamente rica de las relaciones individuales.

Esta adquisición de conciencia que lleva al adolescente a experimentar toda clase de comportamientos podrá ser facilitada por padres y maestros y conducida con indulgencia y comprensión, ayudando deliberadamente a muchachos y muchachas a aprender, mediante muy distintas experiencias, cómo deben comportarse en sus relaciones con el prójimo, y utilizando la historia y la literatura para aclarar los valores, los móviles y los ideales humanos. Una de las principales críticas que pueden dirigirse a la mayor parte de las escuelas secundarias, y a muchas familias de todos los países europeos, es que no hacen nada para asegurar la educación social de los jóvenes y que les obligan, a falta de algo mejor, a recurrir al cine para aprender a conducirse, a vestirse, a iniciar y a llevar una conversación, etc. La formación puramente intelectual que da la escuela y las lecciones bastante incoherentes que se desprenden de la vida familiar no bastan, en efecto, para orientar a la adolescencia en este terreno. Son, pues, raros los padres y los centros de enseñanza que utilizan el teatro y el cine, así como los innumerables tipos de actividades sociales en que los adolescentes pueden participar, para darles ocasión de interpretar una

films», *Revue internationale de filmologie*, núm. 4, 1954; «The Social Effects of the Films», *Sociological Review*, vol. XLIII, sec. 7, 1950; B. KESTERTON: «The Recreational Cinema and the Adolescent», tesis doctoral mantenida en la Universidad de Birmingham, en 1945; *Los Payne Fund Studies*, Nueva York; Macmillan, desde 1935; W. A. SIMSON: «The Social and Emotional Effects of the Cinema», *Proceedings of the Brit. Assoc.*, sept. 1948; H. STORCK: *Le Film récréatif pour spectateurs juvéniles*, París, Unesco, 1950; W. D. WALL: «The Adolescent and the Cinema», *Educational Review*, vol. I, núm. 1, oct. 1948, y núm. 2, feb. 1949; «L'adolescent et le cinéma», *Revue internationale de filmologie*, 1950; W. D. WALL y W. A. SIMSON: «The Emotional Responses of Adolescents Groups to Certain Films», *Brit. J. Ed. Psych.* (vol. XX, parte III, nov. 1950; W. D. WALL y E. M. SMITH: «The Film Choices of Adolescents», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XIX, parte II, junio 1949.

variedad de papeles y formar de este modo su personalidad y su sentido moral. Para los adultos, y en particular para el educador, una de las formas de contribuir activamente a asegurar la salud mental de los jóvenes es discutir con ellos las formas de comportamiento y los sistemas de valores cuyos ejemplos hallan en películas, en libros y en las gentes que tratan; discusión seria y amistosa, que el adulto ha de saber poner al alcance de su interlocutor sin adoptar una actitud de censor dogmático, pero poniendo a su servicio, objetivamente, la experiencia de que dispone, sin intentar evitarles los errores que cada cual comete, pero mostrándoles claramente que acepta hasta cierto punto el cargo de evitarles consecuencias verdaderamente nefastas. El dirigente del club, o el maestro que da a los adolescentes la impresión de tratarlos naturalmente, como a seres humanos responsables, que es capaz de respetar sus opiniones, incluso si no las comparte, y cuya personalidad está lo bastante equilibrada para que sea objetivo con los demás, puede ayudar eficazmente a los adolescentes a alcanzar un desarrollo psicológico completo y sano. Todo adolescente ha de enfrentarse con problemas que le desagradan discutir con sus padres, porque estos han estado y están aún demasiado próximos. Organizando con inteligencia pequeños grupos de libre discusión, representaciones dramáticas que requieran la participación de actores voluntarios, actividades creadoras que exigen tiempo, energía y abnegación, resulta posible llevar a los jóvenes a conocerse bien, a condición de tener una idea justa de las verdaderas dificultades que hallan (problemas sexuales, relaciones con los demás, disciplina familiar, exigencias sociales, etc.), de saber escucharles en caso preciso y de sentir hacia ellos un afecto sincero y comprensivo, pero desprovisto de todo sentimentalismo.

Autodisciplina.—El ejemplo y la experiencia tienen también una importancia extrema. Los preceptos, la enseñanza verbal e incluso los libros y los distintos medios de expresión de la cultura, no bastan para inculcar a los jóvenes la tolerancia, la cortesía, la facilidad en las relaciones sociales, el respeto a la personalidad del prójimo y las actitudes sanas con relación al otro sexo. Toda escuela y todo hogar basados en un principio de contención, donde los niños estén privados de todo derecho, prisioneros en una compleja red de obligaciones, preparan este conflicto entre generaciones, que es uno de los rasgos característicos de ciertas sociedades europeas. Por el contrario, puede describirse un tipo de familia

y de escuela que, incluso al precio de algunos inconvenientes (tareas no cumplidas y negligencias) conceden progresivamente a los jóvenes la responsabilidad de sus actos: las obligaciones que se imponen a los adolescentes se fundan entonces, en forma evidente, no en el egotismo y el autoritarismo de los adultos, sino en las necesidades de la comunidad y en principios éticos perfectamente claros. Las consecuencias de las malas acciones no aparecen como castigos arbitrarios, sino como el resultado inmediato de la acción en sí, como la sanción por la violación de unas reglas morales aceptadas. Esta familia y esta escuela favorecen la conquista de la independencia en los adolescentes y les infunden confianza en este mundo de los adultos en que van a entrar. Solo teniendo en cuenta las características y los problemas de la adolescencia, dando a los alumnos maestros que respeten su individualidad y ayudando a los muchachos a familiarizarse con los aspectos tan diversos de la vida en sociedad, podrá la escuela secundaria cumplir su función esencial; hacer sentir a cada individuo su valor personal, incitarle a servir al interés general y permitirle una mejor comprensión de la creciente complejidad de sus relaciones con los demás. No existe el conflicto de las generaciones cuando los jóvenes advierten que sus mayores estiman necesario y desean que ellos tomen parte activa en su propia educación. Si el adolescente hace su aprendizaje de las distintas conductas sociales observando a adultos que ajustan sus actos a sus principios y que están dispuestos a aceptar la torpeza de sus primeras tentativas, podrá sentirse torpe y fuera de lugar, pero no experimentará el menor sentimiento de hostilidad. A este respecto, nunca se insistirá bastante en lo que interesa que los jóvenes pertenezcan a clubs juveniles, a asociaciones escolares que suelen administrar ellos mismos; que inviten a sus amigos a su casa y los reciban como quieran, que participen en las discusiones familiares en asuntos tales como el veraneo, que se vean confiar, en fin, responsabilidades cada vez más extensas respecto al cuidado de sus hermanos pequeños, la organización de su trabajo personal, llevar las cuentas, reglamentar los gastos y proyectar el empleo de sus horas libres.

El restablecimiento del dominio de sí mismo.—Lejos de efectuarse aisladamente, la adaptación social de los adolescentes es solo uno de los aspectos del desarrollo global de su personalidad. Para comprender a los sujetos de esta edad hay que formarse, ante todo, una idea exacta del modo en que cambian el equilibrio

y la estructura de su carácter, después de haber entrado en juego una serie de factores—factores de orden biológico, pero sobre todo, factores ambientales—. No podrá decirse, como es lógico, que aparezcan de pronto en el adolescente impulsos, capacidades o características completamente nuevas—parece experimentalmente demostrado que no ocurre así—; sin embargo, la fuerza y la orientación de las principales tendencias afectivas, así como sus relaciones mutuas, se ven modificadas. Es cierto, poco más o menos, que en toda circunstancia, la emotividad aumenta en el momento de la pubertad; pero este fenómeno está acentuado claramente por la influencia de las excitaciones exteriores, a las que ningún niño escapa del todo. A causa de este aumento de la emotividad, muchas inhibiciones y controles edificados en el transcurso de la infancia se hacen insuficientes, y por esto el comportamiento de los adolescentes suele ser irregular y hasta violento, cuando el del niño normal de diez a once años es relativamente tranquilo. Es preciso que antes de los veinte años se restablezcan estos controles y estas inhibiciones y se desarrolle la capacidad de retrasar una reacción, es decir, de interponer un lapso cada vez mayor entre el estímulo emocional y la respuesta exterior a ese estímulo.

El altruismo.—Si la adolescencia fuera únicamente tal como ha sido descrita hasta aquí, no tendría la importancia que ofrece, en realidad, para la salud mental de la sociedad. Pero ha de marcar para todo individuo—muchacho o muchacha—el paso de una personalidad infantil relativamente sencilla y más o menos egoísta, a una personalidad adulta que, aunque continúa siendo necesariamente el centro de su sistema de referencias, alcanza en cierta medida a pensar y a obrar en forma altruista. Los impulsos de este tipo parecen ser un elemento esencial de la sexualidad y del sentimiento maternal, aunque su potencia varíe mucho de un individuo a otro, sobre todo en lo que concierne a la sumisión y a la agresividad. Además, las conveniencias y las normas culturales de cada sociedad ejercen, desde el principio de la vida, una influencia sobre todas las actitudes humanas. En el niño de corta edad, la abnegación se dirige casi siempre a obtener la aprobación de las personas mayores, estén o no presentes¹. Por el contrario, la abnegación de

¹J. PIAGET: *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1930. Véase también E. McCauley y H. Watkins: «An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children», *Forum of Education*, vol. IV, núms. 1 y 2, 1924.

que los adultos son capaces puede ser de una calidad muy diferente, aunque con mucha frecuencia, e incluso casi siempre, entren en ella elementos infantiles. El individuo que ha alcanzado el estadio de la madurez, no solo debe saber moderar sus impulsos para dejar entrar en acción a su juicio, sino también hacerse de sí mismo una idea relativamente imparcial y conformar su juicio y sus actos a un conjunto de principios. El hecho de escapar en parte al egocentrismo y de verse aproximadamente como se ve a los demás constituye uno de los signos de la madurez psíquica. El adulto es capaz de un verdadero altruismo, y sabe dar pruebas de comprensión hacia el prójimo, precisamente porque se juzga a sí mismo con cierta dosis de indulgencia y de imparcialidad. Como no depende del afecto ni de la ayuda de los demás y estos no le inspiran hostilidad (porque no ve en ellos amenaza alguna) ni temor (aunque descubra en ellos tendencias que él mismo teme poseer), el caso que puede hacer de ellos, de sus amistades y de sus afectos se basa en una visión objetiva de las cosas. Del mismo modo que el niño debe pasar del pensamiento mágico a la conciencia de las relaciones impersonales de causa a efecto, el adolescente debe pasar de la sensibilidad egocéntrica a la aceptación objetiva de lo que es él mismo y de lo que son los demás.

Misión de los adultos.—Esta tarea esencial, emprendida durante la adolescencia, solo se lleva a cabo de modo imperfecto en la mayoría de los individuos. Es un proceso que se prolonga, por otra parte, mucho más allá de la adolescencia, al menos hasta el momento en que se funda una nueva familia y cuando el *egoísmo de dos*, que es el afecto heterosexual, deja sitio a un amor más amplio que se extiende hasta los niños e incluso cuando se ha evolucionado completamente, a la humanidad entera. Los padres, los educadores, los animadores de los movimientos juveniles, los hombres y las mujeres de cierta edad que se encuentran en relación con los jóvenes en su cuadro de vida social o profesional, tienen todos una misión de fundamental importancia que desempeñar en este aspecto. El adolescente se formará una idea de sí mismo en sus relaciones con los demás, de acuerdo con sus palabras y sus acciones, y, sobre todo, con la significación que dará, en su inexperiencia, al comportamiento del adulto. En su búsqueda de una nueva seguridad, según vaya tomando conciencia de sus propios móviles, interpretará cada vez más los de los adultos, confrontándolos con una

concepción siempre más amplia de la existencia y sacando enseñanzas de las contradicciones que pueda hallar.

Sin embargo, la integración de su personalidad se verá retrasada, obstaculizada y hasta se hará imposible si algo se opone a la satisfacción de sus necesidades fundamentales: necesidad de sentirse preciso a los demás, necesidad creciente de independencia, necesidad de establecer relaciones apropiadas con personas del otro sexo, necesidad de someter a la prueba del juicio propio las convicciones de los mayores. Negándose, o pareciendo negarse a responder a estas necesidades, provocando en el interesado frustraciones sin dar a las tendencias reprimidas una posibilidad de manifestarse de otra manera o de sublimarse, los adultos retrasan el desarrollo del adolescente e incluso pueden falsearlo por completo.

En las mejores circunstancias, la mayoría de los padres se acercan a la edad madura cuando el niño llega a la adolescencia y, en sociedades envejecidas como las de Europa occidental, esta distancia entre las generaciones está, por lo general, más acentuada. Con bastante frecuencia los adultos solo evocan con dificultad o con cierta satisfacción lo que fueron y sintieron a la edad de catorce o quince años; por otra parte, no comprenden que la forma en que fueron educados no es necesariamente la que puede convenir a unos niños que se crían en un mundo totalmente distinto. Además, por desgracia, muchos padres no han salvado con éxito el estadio de la adolescencia. Cuando la belleza de la hija se manifiesta, cuando crece la fuerza del hijo, cuando madura la inteligencia de los muchachos, ven en ello una amenaza contra sus privilegios y su autoridad, un motivo de celos y una ocasión de evocar esperanzas y ambiciones que la vida ha defraudado.

Estos peligros quedan particularmente aclarados al observar los resultados de una educación sexual defectuosa. Influidos por sus temores y sus actitudes equivocadas, muchos padres y educadores establecen en torno a la cuestión sexual una verdadera *conspiración del silencio*. Algunos llegan hasta considerar todo lo que resulta en este aspecto como sucio y obsceno, condenando severamente, castigando incluso en los niños el interés normal que manifiestan a este respecto. Otros establecen una distinción entre los aspectos físicos, afectivos e intelectuales de las manifestaciones del instinto sexual, o se esfuerzan en proteger la inocencia de las muchachas, describiéndoles a los hombres como animales brutales y crueles que solo desean obtener una cosa de las mujeres. Los niños

educados de esta manera pueden llegar a sentir una angustia profunda y nefasta al aparecer en ellos los primeros fenómenos físicos de la pubertad: a considerar la natural atracción que les inspira el sexo opuesto como una tendencia culpable, vergonzosa e inconfesable. En tales casos, no solo no conocerán la fase del *flirt* inocente que permite a los niños aprender a conocer mejor a los representantes del sexo opuesto, sino que, además, su sentimiento de culpabilidad aumentará la falta de seguridad, de la que, en lo sucesivo, darán pruebas en el curso de sus relaciones heterosexuales. Y cuando se casen, no será como consecuencia del atractivo que les inspiren las cualidades imaginarias o reales de otro ser, sino para tener un modo lícito de satisfacer los apetitos culpables. Cuando el temor de los impulsos heterosexuales es muy fuerte, puede ocurrir que el individuo busque refugio en forma permanente en el afecto de una persona del mismo sexo. Tales amistades, normales en los primeros estadios de la adolescencia y hasta indispensables por las ocasiones que ofrecen de familiarizarse íntimamente con la personalidad de otro, se convierten en un factor de regresión cuando ocupan el lugar de un amor conyugal completo.

La actitud adoptada por los adultos hacia la necesidad que sienten los adolescentes de desempeñar múltiples papeles para descubrir su propia personalidad es, al parecer, menos nefasta, pero sus efectos son más profundos. Los niños de corta edad imitan a las personas cuyo aspecto les choca más; son realmente el agente de policía, el lechero o el cartero. Este mismo proceso de empatía, este esfuerzo para identificarse con otro, para enriquecer su experiencia, se vuelve a encontrar en la adolescencia, pero entonces la identificación se hace más sutil. El adolescente de catorce a quince años prueba, como se prueba un traje, todo género de actitudes o de comportamientos que, por otra parte, su falta de experiencia le lleva a exagerar. Lo mismo que el niño de dos o tres años, intenta descubrir los límites de su universo. Se cree poderoso y quiere medir la extensión de este poder en el plano mental, físico y social. Imita a su actor de cine predilecto, a un campeón deportivo, a un profesor, a un compañero mayor o al héroe de sus libros preferidos. En el adolescente, estas tentativas no denotan extravagancia ni pérdida de la individualidad, sino el deseo de forjarse una personalidad aceptable para el prójimo, de conquistar su independencia y de conocer mejor el mundo a cuyas puertas se halla.

Es difícil que los padres o los educadores se den cuenta de los temores y angustias de que pueden ser presa los adolescentes.

Por regla general, no se trata ya de los terrores imaginarios o del miedo físico que experimentan los niños si, p. ej., han de acostarse en una habitación oscura o saltar desde lo alto. En cuanto le atañe, el adolescente teme dejarse dominar por sus emociones; tiene miedo a los signos físicos del crecimiento que pueden presentar ciertas anomalías. En el aspecto social, se tortura preguntándose cómo ha de comportarse, lo que los demás pensarán de él, cómo se ganará la vida y podrá casarse. Se preocupa, en fin, de lo que los adultos esperan de él, de su propia capacidad y del porvenir en general.

Es indispensable que todos los que se ocupan de los menores de veinte años aprecien estas dificultades y las consideren, al mismo tiempo, en forma lo suficientemente objetiva, sin conmoverse demasiado por ellas. Por desdicha, los adultos, y en particular los educadores y la mayor parte de los padres, son más ignorantes a este respecto de lo que lo son en lo que atañe a otros aspectos del desarrollo del niño. Los jóvenes se quejan con frecuencia de no ser comprendidos, de vivir en un mundo que no concede ninguna atención a sus necesidades o que se niega a satisfacerlas y que tan pronto les trata como niños como les exige que se comporten como adultos. Por su parte, los adultos se irritan por la actitud incomprensible y caprichosa de los jóvenes, por sus cambios de humor, por sus accesos de entusiasmo y de escepticismo, de energía y de apatía, por su emotividad, en fin, y sus exageraciones pueriles. Una concepción nueva y valiente de la educación de los adolescentes, un conocimiento mayor de la influencia directa ejercida en su comportamiento por las exigencias múltiples y las frustraciones sociales, podría reducir considerablemente las tensiones y el «conflicto de las generaciones», cuyas manifestaciones son tan frecuentes en ciertos países de Europa.

En busca de una filosofía de la vida.—Otra gestión característica de la adolescencia, estrechamente ligada a estas de que acabamos de hablar—y que, por otra parte, depende de ellas—, es la busca del sentido de la existencia, que los jóvenes se esfuerzan en descubrir por su identificación con los personajes más notables de cuantos les rodean, por la literatura y la conversación, por las preguntas que hacen a los adultos y, en fin, por el estudio de la religión, de la filosofía o de la política. Muchachos y muchachas quieren saber quiénes son, cuál es su posición en relación a su propio pasado y al porvenir del que van adquiriendo una concien-

cia cada vez más clara, y procuran agrupar en un sistema moral coherente las costumbres y opiniones que les han sido inculcadas durante su infancia. Al menos para los más inteligentes, la adolescencia suele ser el período en el cual cada uno se propone «transformar el mundo de pies a cabeza» y se consagra a una causa o a una doctrina política o social; el período de las conversaciones religiosas y de la elaboración de una filosofía de la vida basada en la generalización de tal o cual verdad. Para los menos adelantados, esta época se caracteriza por una aceptación pasiva, con frecuencia cínica por exceso caricaturesco, de lo que creen ser los valores de la sociedad adulta. En los mejores, por el contrario, las fases sucesivas de abnegación y de ambición, frecuentemente asociadas en forma extraña a una extremada tolerancia, desembocan en la formación de un ideal cada vez más coherente y más altruista, que podrá inspirar en adelante toda su vida adulta.

La calidad y el contenido de esta filosofía y el vigor de la toma de conciencia que implica dependerán, en último término, de la capacidad de introspección del adolescente, así como de la medida en que pueda comprender y crear abstracciones intelectualmente. Esta filosofía, sin embargo, estará poderosamente influida por la naturaleza y el nivel de los intereses del individuo, por el hecho de que haya o no comprendido los principios morales en que se fundan las costumbres ya adquiridas, por la forma en que los adultos juzgan su comportamiento y el de los demás y, en fin, por los valores y los ideales que la comunidad le propone abiertamente o en forma implícita.

La integración de este ideal en la vida afectiva de los jóvenes es una operación lenta y con frecuencia difícil, y es importante comprender bien que puede efectuarse gradualmente, o, por el contrario, con bruscos impulsos, según el caso y según el momento. Sin embargo, la experiencia corriente y las investigaciones científicas tienden por igual a demostrar que los sentimientos de inseguridad y de tensión, que la emotividad y una excepcional conciencia de sí hacen de la adolescencia la edad privilegiada de las conversiones que antes revestían generalmente una forma religiosa debido a la uniformidad de las creencias¹. Aunque puedan parecer con frecuencia de una espontaneidad asombrosa, tales conversio-

¹ E. O. STARBUCK: *The Psychology of Religion*, Londres, W. Scott, 1901; R. H. THOULESS: *Introduction to the Psychology of Religion*, Cambridge, The University Press, 1923; L. S. HOLLINGWORTH: *The Psychology of the Adolescent*, Nueva York, King, 1930, pág. 188.

nes van precedidas, en general, por un largo período preparatorio, y pueden ir seguidas de crisis de duda y de cinismo defensivo. El niño parece entonces oscilar de un extremo a otro, tan pronto obsesionado por la vergüenza de sus renunciadas, como, por el contrario, rebosante de arrogante certeza. Si, en ese momento, los adultos, y en particular sus padres, reaccionan a esta actitud con sarcasmo, ironía o cólera, corren el riesgo de hallarse frente a una resistencia obstinada. Lo más razonable, en tales casos, es mostrarse tranquilo o comprensivo; presentar con tacto otros puntos de vista al adolescente que busca su camino y, sobre todo, asegurarle que, en cualquier circunstancia, no perderá ni el afecto ni el apoyo de los suyos.

Es posible, ciertamente, imponer a algunos adolescentes, si no a todos, a título más o menos pasajero, una filosofía o una doctrina determinada. Pero con ello puede comprometerse su salud mental (particularmente la de las muchachas), si, aunque sea con fines dignos de alabanza, se aprovecha su inestabilidad y su tensión emocional para provocar una *conversión*, que es entonces fruto de inquietudes pasajeras y de un momentáneo desequilibrio más que la expresión de convicciones profundas. Ciertos sistemas de educación explotan esta influenciabilidad de los muchachos, sometiéndolos a un continuo doctrinismo combinado con la impronta de fuertes personalidades. Las presiones metódicas ejercidas en el terreno de los regímenes totalitarios de todos los estilos, en el plano social y educativo, crean una impresión de seguridad en extremo seductora para los adolescentes, que se sienten, en tantos otros aspectos, rodeados de incertidumbres y de peligros. Estas presiones pueden ser reforzadas por la afirmación abierta o disfrazada de una superioridad sobre los demás. El racismo y la hostilidad hacia otros grupos (judíos, negros, extranjeros, etc.) constituyen medios particularmente poderosos para aumentar la agresividad e intensificar el sentimiento de superioridad y de pertenencia. Los inquietos, los descontentos, los inadaptados, corren el riesgo, especialmente, de prestar su adhesión a una doctrina autoritaria, la cual les permite escapar a un sentimiento de culpabilidad, dejando a otro la responsabilidad de las decisiones. Los adolescentes mentalmente sanos se esfuerzan también por llevar a cabo su propia integración y pueden hallar un momentáneo consuelo en la adopción de tales soluciones. Pero más adelante sufrirán crisis de dudas y de rebelión que les llevarán a elaborar una filosofía personal, más reflexiva. La situación es infinitamente más grave cuando los niños cuyo desarrollo mental ha sido falseado intentan

compensar su profundo desequilibrio afectivo sometiéndose ciegamente a un dictador que explota su necesidad casi mórbida de sentirse necesarios. Tales dictaduras pueden ejercerse en muchas esferas diferentes a la de la política. Los educadores, los padres y los animadores de los *clubs* pueden conducirse como verdaderos dictadores con respecto a los jóvenes buscando inconscientemente extraer una satisfacción de su propia abnegación. Por ello, los adultos autoritarios y aquellos que, por falta de madurez, tienen ansia de dominar, deberían ser alejados de todo cargo que pudiera conferirles cualquier influencia sobre los jóvenes. Hoy existen aún, en ciertos países desequilibrados por la guerra, grupos de jóvenes a quienes el porvenir solo ofrece incertidumbres y cuyo sentimiento de inseguridad les convierte en presa fácil para cualquiera que les ofrezca un refugio ilusorio, imponiéndoles su autoridad y una doctrina que ellos aceptan sin protesta. Tales situaciones constituyen, bien entendido, y no solo para los miembros de tales grupos, sino para la sociedad entera, un grave peligro que no podría ser totalmente eliminado por una modificación de las condiciones exteriores de la existencia de los interesados. Estos adolescentes, más aún que los otros, necesitan que se les ayude a comprender mejor y a cambiar de actitud. El género de integración que una creencia, aunque valedera, impuesta desde el exterior, podría dar a esos jóvenes inadaptados e insatisfechos, no lograría reemplazar a la verdadera salud mental, que es, ante todo, un equilibrio interior basado en una filosofía o en una fe religiosa procedente de una experiencia personal auténtica.

Papel de la religión¹.—En la mayor parte de las comunidades modernas, e incluso en aquellas en que la religión permanece presente y viva, ha sido discutida la primacía de la interpretación religiosa de la vida, lo cual puede sumir al adolescente en una perplejidad profunda. En lugar de poder elegir entre la fe y la incredulidad, entre la aceptación y la recusación de una forma común de conducta, resultante de una moral sancionada por la religión,

¹ Los párrafos que siguen se inspiran en el documento citado en la nota de la página 172 y en el que fue sometido por la organización *Pax Romana* con el título: «L'éducation religieuse et morale de l'enfant». Véase también: *The Committee on Religion and Education — The Relation of Religion to Public Education, the Basic Principles*, American Council of Education Studies, serie I, núm. 26, Washington, 1947, así como G. DELCUVE, S. J.: «Ecole d'Etat et formation chrétienne: aperçu d'ensemble», *Lumen Vitae*, vol. I, 1950 y, por último, el capítulo IV de este libro.

le es preciso decidir por sí mismo y, con frecuencia, esclarecer él mismo los principios en los cuales se basará su propia existencia. Esta ausencia de todo sistema de referencia generalmente admitido complica la búsqueda de una filosofía de la vida y hace que, en el mundo moderno, la adolescencia sea un período aún más crítico e importante para la salud mental de la sociedad de lo que lo era, p. ej., hace medio siglo.

Descuidar la ayuda al adolescente para que halle el sentido de su existencia es, por otra parte, exponerle a un doble peligro: el de dejarse explotar con fines interesados y el de abandonarse a la indiferencia que caracteriza a tantos jóvenes, incluso entre los más inteligentes. Una de las tareas más urgentes de los investigadores debería consistir, pues, en determinar cómo la familia, la comunidad y la escuela puedan facilitar el establecimiento de un sistema de valores coherentes para los jóvenes¹.

Parece evidente que la escuela no debería evitar su intervención en este terreno. La educación no puede desentenderse de los grandes problemas humanos sin zozobrar en un utilitarismo limitado y revestir un carácter estrictamente intelectual. Por otro lado, a pesar de sus atractivos, un dogmatismo laico o religioso corre el riesgo de provocar, bien una rebeldía de efectos nefastos, bien una sumisión irreflexiva. Uno de los grandes problemas de hoy consiste, pues, en ayudar a los jóvenes a preservarse de todo cinismo y a comprender y respetar las opiniones de las muy diversas creencias de los miembros de cada colectividad. Tal actitud nada tiene de incompatible con una fe personal, pero a ella solo es posible llegar lentamente, y el educador ha de dar prueba de reserva y de objetividad facilitando la formación de concepciones individuales en sus alumnos. Esto no significa que haya de ocultar sus propias opiniones, sino que debe mostrarse imparcial y equitativo hacia las creencias de los demás.

En Europa es el cristianismo el que ha ejercido y continúa ejerciendo mayor influencia en el desarrollo de la cultura; este es un hecho que deben tener en cuenta todos los educadores y, en particular, los que se ocupan de adolescentes, ya pertenezcan estos a un ambiente religioso o a esas familias, tan numerosas en ciertos

¹ Se hallará en el *Year Book of Education*, 1951, University of London Institute of Education y Evans Bros, Ltd., Londres, 1951, una serie de excelentes estudios sobre este problema, observado desde diversos puntos de vista. El primero, «Education and Morals», que se debe a J. R. Lauwerys y N. Hans, encargados de dirigir la publicación de la obra, es particularmente rico en resúmenes útiles y sagaces.

países, que ya no son cristianas más que de nombre. A este respecto, la tarea de la escuela confesional parece perfectamente clara. Por su organización, por la composición de su programa, pondrá a los niños, sin imponerles nada, un cierto género de vida y una cierta interpretación de la experiencia humana, ya se trate de historia, de literatura o de ciencias. Si, a pesar de todo, omite enseñar al mismo tiempo que existen otras concepciones de la vida, corre el riesgo de favorecer la intolerancia o de ir en busca de su propio fin, llevando a los muchachos más reflexivos a rechazar su doctrina. Por otra parte, ciertos adolescentes harán preguntas al maestro y podrán verse profundamente turbados si el dogma que se enseña no va a la par con una forma de vida que les parezca merecer su adhesión. En cuanto a la escuela laica, debe llevar a cabo una tarea algo diferente, más difícil en muchos aspectos; por desgracia, ante la amargura dejada por antiguas que-rellas se ve obligada, en ciertas regiones, a cumplirla, en el mejor de los casos, solo parcialmente. Su personal, su organización y sus programas deben inspirarse en los más altos valores humanos y en los mejores tipos de relaciones individuales que existan en el terreno de la cultura a la que pertenecen. Necesita, además, exponer imparcialmente la importancia de la religión y el lugar que ha ocupado y que ocupa aún en el progreso de la humanidad. De esta forma, llevará a los adolescentes a comprender y a admitir las distintas categorías de creencia e incredulidad, a familiarizarse con las diferentes formas que la fe puede revestir y a evitar todo dogmatismo en la incredulidad¹.

Sin embargo, la educación moral y espiritual de los jóvenes no puede consistir únicamente en enseñarles la religión o incluso en beneficiarse de experiencias espirituales más o menos aisladas. En

¹ Parece de utilidad citar aquí un pasaje particularmente importante de un documento de trabajo preparado con ocasión de la Conferencia por la comisión médico-social y psico-pedagógica de la Oficina internacional católica de la infancia, con el título: «De la influencia buena o mala de la educación religiosa sobre la salud mental del niño». He aquí el texto de dicho párrafo: «En una auténtica perspectiva cristiana, la formación religiosa es sinónimo de liberación progresiva y se lleva a cabo normalmente en un ambiente de alegría. Pero esta libertad es un valor interior. La persona humana se libera progresivamente en la medida en que integra los elementos orgánicos, biológicos y hasta psicológicos que constituyen su naturaleza. Desde este momento, la salud mental no es solo la ausencia de enfermedades psíquicas; es una realidad positiva alcanzada plenamente por la humanidad cuando tiende hacia el bien y se supera a sí misma, gracias a una fuerza que corresponde a sus aptitudes naturales, pero que las eleva, haciéndolas ascender al plano divino».

el caso de la mayoría de los adolescentes, la familia, la escuela y la colectividad deben hacer mucho más.

Todos los hombres de buena voluntad, sea cual fuere su opinión religiosa, reconocerán que, en los distintos terrenos en que entran en juego los valores morales y espirituales, los adolescentes necesitan que se les ayude a conciliar un auténtico humanismo, que afirma la primacía del individuo, con el espíritu científico, empírico y tecnológico de nuestra civilización material, el cual, llevado al extremo, tiende a despersonalizar al hombre. Ciertos educadores laicos llegan, por temor a la objetividad, a descuidar o a evitar sistemáticamente el tratamiento de los valores espirituales y del verdadero humanismo, lo que intensifica la acción de las tendencias materialistas y los factores de despersonalización. Por otra parte, ciertas educaciones religiosas agravan los conflictos morales de la adolescencia y contradicen todo pensamiento verdadero, imponiéndole la autoridad de un dogma. También, a veces, desde el momento en que afirman ser los únicos poseedores de la verdad, los maestros que dispensan tal educación favorecen en forma implícita, o incluso predicán abiertamente, la hostilidad hacia todas las demás creencias¹. El problema de las relaciones entre la experiencia religiosa y la experiencia científica puede, por otra parte, tener muchas soluciones diferentes; pero evitar su planteamiento es correr el riesgo de llegar, en el terreno espiritual, a una especie de divorcio, de desgarramiento, del que puede resentirse toda la personalidad.

Desgraciadamente, se ha dado con frecuencia a la educación religiosa un carácter negativo, uniéndola a una formación general de tipo rígido y autoritario, o utilizándola al objeto de inculcar y justificar una moralidad que los jóvenes estiman excesivamente represiva. Del mismo modo, los misterios del cristianismo (p. ej., el de la Encarnación) pueden ser presentados de tal forma que el adolescente vea en ellos una especie de mitología anticuada, que rechazará más adelante, rechazando al propio tiempo toda la sus-

¹ En forma general, es conveniente insistir aquí en que, al menos una de las causas del antisemitismo es el hecho de que la historia sagrada y la historia postbíblica se suelen enseñar de tal forma que producen la impresión de que los judíos están malditos para siempre. Este peligro es manifiesto, sobre todo cuando se trata de la vida de Cristo, ya que el niño corre entonces el riesgo de hacer extensivo el horror que siente por sus perseguidores a todos los judíos, incluidos los contemporáneos. (Véase «Les dix points de Seelisberg», recomendaciones de la Conferencia interconfesional de 1947, que cita Jules Isaac en «Les bases de l'antisémitisme chrétien», *Christianisme Social*, número de marzo-abril 1948.)

tancia espiritual que contienen. La oración y los mismos sacramentos se tratan a veces como ritos mágicos, y pueden provocar, bien una fijación en el estado infantil, bien temores y escrúpulos mórbidos, o bien devociones egocéntricas y fetichistas. De todas formas, ninguno de estos peligros es privativo de la educación religiosa como tal, y análogos inconvenientes, que pueden presentar, por otra parte, forma distinta, cabe hallar allí en donde la educación esté al servicio del sectarismo, de los prejuicios y de la política, y en donde la plena expansión de la personalidad del niño deje de ser la preocupación principal.

El problema central que se plantea en nuestros días y que la ciencia no ha resuelto aún consiste en descubrir, en el seno de una sociedad tan dividida como la nuestra en sus creencias, los mejores medios para ayudar a los jóvenes a desarrollar y a integrar su propia personalidad, así como a elaborar y a poner en función, con plena conciencia, una moral liberal, desinteresada y fundada en un verdadero amor a los semejantes. En el momento actual no existe, sin duda, solución alguna, ya elaborada y universal, para este problema. Lo mejor que podemos hacer, pues, es esforzarnos, cada cual de acuerdo con sus convicciones íntimas, en conducir a cada adolescente a liberar lentamente su creencia personal.

BIBLIOGRAFIA

- BOVET, P.: «Pédagogie religieuse et éducation fonctionnelle», *Revue de théologie et de philosophie* núm. 124. Lausana, La Concorde, 1942. 14 páginas.
- BREUER, J. M.: *Bases de l'éducation traditionnelle nationale*. Jerusalén, 1945.
- CHAMBRE, P.: *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle*. París, Fédération nationale des associations de parents d'élèves des lycées et collèges, 1948. 200 págs.
- CONGRÈS INTERNATIONAL DES ÉCOLES DE SERVICE SOCIAL: *L'adolescence de l'après-guerre et ses problèmes*. París, Les Éditions sociales françaises, 1948.
- DEBESSE, M.: *L'adolescence*. París, Presses universitaires de France, 1942. 120 págs.
- *La crise d'originalité juvénile*. París, Alcan, 1936. 435 págs.
- FAUVILLE, A.: *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Lovaina, Nauwelaerts & Paris, Vrin, 1948. 172 págs.
- FERRIERE, A.: *Adolescence et école active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1932.
- *Éducation religieuse et psychologie de l'inconscient*. Ginebra, Labor & Fides, 1950. 141 págs.
- FLEMING, C. M.: *Studies in the social psychology of adolescence*. Londres, Routledge & K. Paul, 1951. 266 páginas.
- GONÇALVES VIANA, M.: *Psicologia do adolescent*. Oporto, Editorial Do-

- mingos Barreira. Biblioteca de Cultura Portuguesa, núm. 6. 299 págs.
- GREAT BRITAIN. MINISTRY OF EDUCATION: *Youth's opportunity—further education in county college* (pamphlet no. 3). Londres, HMSO, 1946. 54 págs.
- HORWITZ, S. L.: *Sefer Ha-dath we-hachinnuch*. Nueva York, 1927.
- HOVRE, F. DE: *Ensayo de filosofía pedagógica* 2.^a ed. Madrid, Ediciones Fax, 1941. 356 págs.
- HUSÉN, T.: *Begavring och miljö*. Zuppl. Estocolmo, Hugo Geber, 1951. 196 págs.
- IOVETZ-TERESCHENKO: *Friendship-love in adolescence*. Londres, Allen & Unwin, 1936. 393 págs.
- KONFERENZ SCHWIZERISCHER GYMNASIALREKTOREN: *Die philosophischen und religiösen Grundlagen des schweizerischen Gymnasiums*. Aarau, Sauerländer, 1941. 90 págs.
- LANGEVELD, M. J.: *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schooljeugd*. Groninga, Wolters, 1947. 468 págs.
- MORGAN: *Young citizen*. Penguin, 1943.
- MUCHOW, H. H.: *Flegeljahre: Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der «Vorpubertät»*. Ravensburg, Maier, 1950.
- MUNK, E.: *Probleme der jüdischen Jugenderziehung*. Frankfurt, Judentum & Umwelt, 1933.
- PARTRIDGE, E. D.: *The social psychology of adolescence*. Nueva York, Prentice Hall, 1939. 361 págs.
- PHILLIPPS, M.: *The education of the emotions through sentiment development*. Londres, Allen & Unwin, 1937. 318 págs.
- REEVES, M.: *Growing up in a modern society*. Londres, University of London Press, 1946. 126 págs.
- RIMBAUD, J.: *L'éducation, direction de la croissance*. París, Aubier, Editions Montaigne, 1946. 476 págs.
- RUDIN, J.: *Der Erlebnisdrang*. Lucerna, Verlag des Instituts für Heilpädagogik, 1942. 142 págs.
- SCHNEIDER, E.: *Psychologie der Jugendzeit*. Berna, Francke, 1948. 302 páginas.
- SCHWEINGRUBER, E.: *Pubertät*. Zürich, Gotthelf-Verlag, 1951. 248 págs.
- SPRANGER, E.: *Psychologie des Jungendalters*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1929. 364 págs.
- STERN, E.: *Jugendpsychologie*. Breslau, F. Hirt, 1923. 98 págs.
- UHER, J.: *Stredoskolsky student a jeho svet*. Praga, 1939. 459 págs.
- WHEELER, O. A.: *The adventure of youth*. Londres, University of London Press, 1945. 212 págs.
- WOLMAN, B.: *Ha-chofesch we-hamaschmaóth be-chinnuch*. Tel Aviv, 1951.
- WOLMAN, P.: *Lebajóth ha-humanism bechinnuch uwe-safruth*. Jerusalén, Yavneh, 1948.
- ZILLIG, M.: *Psychologie des Jungmädchens*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1949. 132 págs.

CAPITULO VII

La escuela y el adolescente ¹

Desarrollo intelectual.—El capítulo anterior ha tratado con detalle de las transformaciones de la vida afectiva y social del adolescente, ya que las circunstancias en que este se halla durante el período de crecimiento modifican muy sensiblemente la naturaleza del desarrollo de su personalidad y de su carácter. Los aspectos intelectuales de este desarrollo están menos directamente sometidos a la influencia de medio, aunque su importancia sea fundamental, tanto en el terreno social como en el educativo.

Desde que Galton, Binet, Meumann y Stanley Hall iniciaron la tarea en este terreno, los investigadores nos han proporcionado múltiples datos acerca de la forma en que crecen y se diferencian las aptitudes en el transcurso de la infancia y de la pubertad. Así es como parece posible que la eficacia intelectual innata, tomada en conjunto, siga progresando hasta la edad de catorce o quince años por lo menos ².

El margen de diferencias individuales que pueden observarse en la escuela primaria se amplía, pues, y cuando el crecimiento llega a su apogeo, la separación entre los más y los menos dotados puede llegar hasta diez u once años de madurez mental.

Sin embargo, eso que técnicamente se llama *inteligencia* no es una característica puramente aditicia o cuantitativa, como puede verse observando con cuidado los progresos intelectuales de un niño. Un aumento muy ligero de las capacidades mensurables puede permitir, a veces, ejecutar toda una serie de operaciones intelectuales; p. ej., parece ser que a partir de la edad mental de trece años, la capacidad para comprender las caricaturas, alegorías, parábolas y, en modo general, todo lo que tiene doble sen-

¹ Para este capítulo, el autor se ha inspirado ampliamente en los debates de los grupos II y III de la conferencia, así como en los documentos de trabajo establecidos por R. GAL: «Contribution française à l'effort général pour adapter l'éducation aux exigences de l'époque moderne», por H. AEBLI (citado anteriormente) y por P. E. VERNON: «L'appréciation de la valeur des enfants et l'application de tests objectifs».

² Véase apéndice I B.

tido, puede aumentar de pronto en forma muy marcada; asimismo, el significado de términos abstractos, tales como «generosidad», «justicia» o «deseo», no puede ser comprendido antes de la edad mental de catorce años.

Sin embargo, el porcentaje de desarrollo de las capacidades innatas se hace sensiblemente más lento entre los diez y los veinte años, y los progresos pueden ser cuantitativamente escasos, en particular hacia los catorce o quince años. Pero el período que se inicia a los quince años es notable porque ofrece, al menos a los niños mejor dotados, la posibilidad de adquirir las bases de una cultura intelectual de nivel elevado. Colocándose en un punto de vista social, mejor que en el individual, resulta que la relación entre las capacidades innatas de un individuo y lo que este puede aportar a la sociedad no se expresa por una línea recta, sino por una curva en forma de J, es decir, que un éxito moderado de las capacidades puede provocar un aumento cada vez más acusado del rendimiento social en el terreno cualitativo y, posiblemente, también en el cuantitativo¹.

Inteligencia y personalidad.—Sin embargo, las diferencias de capacidad tienen otro efecto, cada vez más manifiesto durante la adolescencia. No existe correlación entre el desarrollo intelectual y el afectivo, como tales; pero, casi desde su nacimiento, la aptitud del niño para saber cómo ha de responder a tal o cual estímulo depende de la medida en que sepa analizar los elementos de una determinada situación. Más tarde, la sublimación de las pulsiones instintivas y su derivación hacia fines satisfactorios para el individuo y aceptables para la sociedad, se efectuarán a niveles distintos y con una eficacia variable, según las capacidades del interesado. La tensión emotiva aumentada, propia de la adolescencia, la complejidad mayor y, con frecuencia, la misma novedad de las situaciones en que se halla el sujeto y el hecho de no poder utilizar las técnicas acostumbradas para hacerles frente, son, todos, elementos que ponen duramente a prueba el poder de adaptación de la inteligencia. La formación de un sentimiento apropiado del yo, la adquisición de sentimientos morales—por oposición a las costumbres más o menos ciegas—y su puesta en práctica; el conjunto, en fin, del proceso de integración y de control de las tendencias personales, dependerán, en muy amplia medida, del poder de discriminación inteligente del interesado y

¹ C. BURT: «Ability and Income», *loc. cit.*

de su aptitud para apreciar todos los elementos de una determinada situación y prever exactamente sus consecuencias.

Esta observación no significa que una gran inteligencia vaya necesariamente a la par con un nivel elevado de desarrollo moral y personal; pero sí que la inteligencia puede imponer límites al tipo posible de desarrollo personal y determinar, p. ej., la influencia respectiva de las costumbres y de las elecciones de orden moral sobre el comportamiento. La educación debe adaptarse, pues, a las capacidades reales, no solo en lo referente a las exigencias de orden intelectual, sino también en cuanto a la formación moral. Con los grupos de los adolescentes mejor o peor dotados se plantea el problema en su forma más aguda, por los distintos tipos de tensión que las desigualdades del desarrollo físico, afectivo e intelectual producen en la capacidad de adaptación de los jóvenes¹. Dos hechos característicos de la sociedad contemporánea hacen pensar si los esfuerzos realizados hasta aquí para asegurar la educación de estos dos grupos habrán sido realmente eficaces: primero, la mayor parte de los delincuentes y de los criminales no padecen insuficiencia mental propiamente dicha, sino que sus cocientes intelectuales varían entre 70 y 95²; por el contrario, se advierte en todos los países europeos que muchos hombres y mujeres inteligentes y cultos padecen defectos de personalidad que les impiden alcanzar el éxito que merecerían, mientras que muchos otros ven en su propio talento un medio de servir a sus intereses personales antes que una obligación de ofrecer a la comunidad una aportación más importante que la de sus compañeros menos dotados.

Aptitudes especiales.—El aumento de la potencia intelectual va acompañado de una diferenciación de las capacidades cognitivas. Las modernas investigaciones han sacado a luz la existencia de aptitudes que, en cierta medida, son independientes de la capacidad intelectual general y que adquieren, entre los diez y los veinte años, una importancia mayor en el terreno escolar y profesional. Parece que el éxito alcanzado en la realización de toda operación mental—p. ej., resolución de un problema mate-

¹ Para un estudio más profundo de esta cuestión, véase L. M. TERMAN, *Genetic Studies of Genius*, Stanford, Stanford University Press, vol. I-IV, 1925; W. D. WALL: *op. cit.*, particularmente el capítulo V.

² C. BURT: *The Young Delinquent*, 4.ª ed., Londres, University of London Press, 1944.

mático—depende de un *factor general*, llamado factor *g*, y de una o muchas aptitudes específicas o *aptitudes de grupo* (*group abilities*). Los psicólogos han identificado hasta ahora algunas con cierta seguridad¹: la aptitud verbal (*v*), que se compone de dos subaptitudes, verbal-literaria y verbal-lingüística; la aptitud numérica o aritmética (*n*), que se descompone también en muchas subaptitudes y se manifiesta en las operaciones que requieren la manipulación de las cifras; la percepción espacial (*k*), que se manifiesta en los juicios comparativos de superficies, formas y estructuras; la aptitud mecánica (*m*), que implica la comprensión y la construcción de mecanismos; la aptitud musical, la destreza manual y una o dos aptitudes más, de menor importancia en el terreno educativo y profesional. El ritmo de aumento de esas aptitudes de grupo, la medida en que cada cual las posee y la forma en que pueden combinarse con la aptitud general, así como con los efectos de los intereses, del temperamento y de la formación, son muy variables. Se desprende de trabajos de investigadores ingleses² que, a los ocho o nueve años—excepto en un número muy pequeño de niños precózzmente dotados para las matemáticas o la música—, la aptitud general desempeña un papel en los éxitos escolares aproximadamente siete veces más importante que la aptitud aritmética, y al menos veinte veces superior a la habilidad manual. Al principio de la pubertad, hacia los trece años, las aptitudes específicas o de grupo adquieren mucha más importancia. Sin embargo, la inteligencia general ejerce aún sobre los resultados escolares una influencia tres veces mayor que la aptitud verbal, dos más que la aptitud aritmética y poco más de cuatro que la habilidad manual³. En adolescentes de más edad parece que pueden distinguirse tipos mentales más complejos, correspondientes a determinados conjuntos de aptitudes y de disposiciones que presentan cierto matiz afectivo⁴.

La diferenciación de la enseñanza.—En todos los países europeos, la educación dada a los niños de once o doce años toma

¹ Véase apéndice I D.

² Parece posible que la situación sea análoga en los centros de enseñanza no ingleses, salvo algunas modificaciones del equilibrio entre el factor *g* y los factores de grupo. Interesaría mucho emprender investigaciones paralelas en las escuelas de distintos países.

³ C. BURT: «The Education of the Young Adolescent», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XIII, parte III, 1943.

⁴ P. E. VERNON: «The Educational Abilities of Training College Students», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. IX, parte III, 1939.

en consideración, en cierto modo, esta diferenciación de las aptitudes y al mismo tiempo las necesidades aparentes de la sociedad. Desde hace treinta años, la mayor parte de esos países ha instituido una enseñanza que alcanza, al menos, hasta el final de la escolaridad obligatoria y que se dispensa mediante dos o tres tipos principales de escuelas o de cursos: una enseñanza secundaria de tipo tradicional, referente principalmente a las materias que es preciso haber estudiado para entrar en la universidad o para ejercer una profesión liberal¹; una enseñanza orientada hacia el estudio de asuntos comerciales y técnicos, pero más de carácter preprofesional que profesional², y una enseñanza que prolonga y amplía la enseñanza primaria³. Se ha reconocido más recientemente que la elección entre estos distintos tipos de escuelas o de cursos representa, de hecho, una primera orientación profesional, y que a los once o doce años el niño es demasiado joven para tomar una determinación irrevocable a este respecto, debido a lo cual los dos o tres años de estudios postprimarios (niños de once o doce a catorce años) se consideran hoy en muchos países como períodos en los que se produce la elección, la orientación⁴, a pesar de que no podrá decidirse hasta los quince años. En ciertos países⁵, todos los niños, o al menos la mayoría de ellos, frecuentan una escuela media durante el período de orientación, en el transcurso del cual, o bien al final, se les encauza hacia una forma de enseñanza más especializada. Allí donde no existen escuelas medias se toman medidas de amplitud variable para dar a los niños la posibilidad de pasar de un tipo de enseñanza a otro. En general, la enseñanza técnica y profesional, propiamente dicha, no empieza antes de los trece a catorce años⁶, e incluso (como, p. ej., en Dinamarca) no antes de los dieciocho.

¹ Cf. *grammar schools* (R. U.) *oppiloulu* (Finlandia), *lycée* (Francia), *lycée, collège* o *athénée* (Bélgica), *gymnasium* (Países Bajos).

² Cf. Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Suecia.

³ Cf. *examens frei Mellenskole* (Dinamarca), cursos complementarios (Francia, Luxemburgo), escuelas primarias superiores (Países Bajos), *secondary modern schools* (Reino Unido).

⁴ Es lo que en francés se llama *ciclo de orientación* (tres años primeros de estudios secundarios), que precede al *ciclo de determinación*.

⁵ Así, p. ej., Dinamarca, Finlandia, Italia y Suecia.

⁶ Así, p. ej., en Finlandia, Francia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Suecia. En Bélgica y en Italia este límite puede ser rebajado hasta los once o doce años; pero en tal caso los programas de estudios de los primeros años son pretécnicos y dejan un amplio espacio a una enseñanza general complementaria, orientada en cierta medida, hacia la formación profesional.

Es evidente que la organización de la enseñanza secundaria depende, en cierta medida, de la duración de la escolaridad obligatoria. Un ciclo secundario que dure menos de tres años resulta de una utilidad discutible, y la mayoría de los educadores estiman indispensable que conste de cuatro o cinco años de estudios de dedicación completa. Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, la enseñanza secundaria puede considerarse destinada a los adolescentes. Si se toma el principio de la pubertad como criterio de la adolescencia, no debería empezar este hasta los doce o incluso los trece años¹, lo que retrasaría el límite superior de la asistencia escolar de dedicación exclusiva hasta los diecisiete o dieciocho años, por lo menos. Pero por razones financieras y por necesidad de mano de obra, no hay muchos países europeos que hayan podido hasta ahora prolongar el periodo obligatorio de escolaridad de dedicación completa más allá de los quince años. Por regla general, la proporción de los jóvenes de catorce a dieciocho años que continúan sus estudios intensivos no pasa del 25 por 100, aunque se registren diferencias sensibles entre los distintos países, así como en los distintos grupos de edades. Así pues, en los Estados industrializados², una media del 30 por 100 de niños de quince a dieciséis años va a la escuela, pero esta proporción puede alcanzar el 50 por 100 en algunos de estos países (Bélgica y Países Bajos) y descender hasta un 25 por 100 en otros (Reino Unido). En los muchachos de más edad, resultan aún más acusadas las diferencias entre estos países (del 2 por 100 al 25 por 100, e incluso al 30 por 100).

De todas formas, es importante señalar que, sobre todo en los países en que un porcentaje relativamente pequeño de muchachos consagra todo su tiempo a los estudios durante la segunda mitad de su adolescencia, se han desarrollado últimamente en forma considerable la enseñanza de dedicación parcial, facultativa u obliga-

¹ Las *public schools* inglesas (escuelas financieramente autónomas) fijan preferentemente en trece o catorce años la edad en que los alumnos empiezan un ciclo de cinco años de estudios secundarios. En las universidades de la Edad Media, que desempeñaban en muchos aspectos el papel que hoy tienen las clases superiores de las escuelas de segunda enseñanza de tipo tradicional, la edad de admisión variaba entre catorce y dieciséis años.

² Bélgica, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido (Gran Bretaña y País de Gales) y Suecia. Las cifras citadas son muy aproximadas; se basan en los informes proporcionados por el *World Handbook of Educational Organization and Statistics*, París, Unesco, 1952.

toria¹ y el sistema de formación profesional, así como las escuelas nocturnas y los cursos de aprendizaje cuyos programas dejan amplio espacio a una enseñanza de carácter general.

Parece, pues, que la sociedad contemporánea ha llegado a admitir que todo el período de la adolescencia—y no solo los primeros años—ha de ser considerado esencialmente como un período de desarrollo dirigido, a pesar de que, de hecho, la mayoría de los niños se vea obligada a empezar a ganarse la vida hacia los quince años, es decir, antes de haber alcanzado la plena madurez mental y psíquica.

Además, se ha comprobado en gran parte de países europeos que, gracias a toda una serie de medidas, la enseñanza de segundo grado empieza a adaptarse a la diferenciación de las aptitudes que caracterizan el desarrollo intelectual entre los diez y los veinte años, y a esforzarse en satisfacer las necesidades de la industria, que requiere cada vez más obreros calificados y técnicos.

Función de la enseñanza secundaria.—Sin embargo, no es posible llegar a la conclusión de que la enseñanza secundaria es hoy perfectamente adecuada sin haber examinado el papel que la escuela ha de desempeñar en la evolución del adolescente. En el caso del niño pequeño, la familia que le rodea ejerce la mayor influencia en su desarrollo personal y, particularmente, en la formación del sentimiento de seguridad. Pero es normal que la influencia de los padres se detenga en el transcurso de la adolescencia, y el niño deja entonces de depender de su familia, en tanto que otros adultos, con los que no se identifica afectivamente en forma tan completa, van alcanzando una importancia creciente para él.

Desde el momento que los niños sufren las transformaciones

¹ En dos ocasiones desde comienzos de siglo, el principio de la escolaridad obligatoria de dedicación parcial ha sido establecido por una ley en el Reino Unido (Fisher Education Act de 1918 y Education Act de 1944), pero esas leyes no pudieron ser aplicadas a causa de las dificultades económicas. Sin embargo, los progresos de ese movimiento han continuado en el terreno de la iniciativa privada hasta el punto de que hoy, cerca del 20 por 100 de los jóvenes trabajadores de la industria advierten que sus patronos les conceden la posibilidad de seguir durante el día cursos de instrucción general o—con más frecuencia—de formación técnica o manual (*Times Ed. Supp.*, 11 diciembre 1953). En Francia, la Ley Astier (1919), hace obligatorios el aprendizaje y la enseñanza complementaria para todos los niños de menos de dieciocho años que no sigan estudios de dedicación completa. Esta legislación está en vigor, al menos en las ciudades, pero es más difícil aplicarla en las regiones rurales.

decisivas descritas en el capítulo precedente, y, por otra parte, debido a las tensiones que puede hacer surgir, y, en fin, porque el papel y la influencia de la familia cambian en esta época de la existencia del niño, la escuela, como colectividad humana, adquiere, para bien o para mal, un significado nuevo y más amplio en el segundo decenio de la vida.

Los progresos psicológicos del niño pequeño están estrechamente determinados por su maduración biológica; por el contrario, entre los diez y los veinte años esta maduración, sin dejar de ser un factor que no se debe descuidar, es menos importante que la influencia del medio y, en particular, de las actividades y de las exigencias sociales. De este modo, además de tener que responder a las necesidades infantiles cuyas capacidades de educación no son de nivel uniforme, y permitir el desarrollo de aptitudes particulares, la escuela postprimaria tiene, desde el punto de vista psicológico, más libertad que la escuela primaria y a la vez más responsabilidad con respecto a cada alumno y a la sociedad en que este tendrá un puesto, una vez llegado a la edad adulta.

El problema que se plantea en nuestros días en el terreno de la enseñanza y, particularmente, de la enseñanza secundaria, consiste en hallar el medio de favorecer lo más posible la adaptación del individuo a una sociedad que, por el hecho mismo de las múltiples posibilidades que ofrece, y a causa del carácter fragmentario y desigual de su desarrollo, corre mayor riesgo de provocar tensiones e inadaptaciones que las sociedades más sencillas y homogéneas. Pocas veces se comprende que, incluso en el seno de la población de un mismo país, se hagan sentir hoy grandes diferencias en lo que respecta al grado de evolución y a las tendencias y que, si bien parece estar en marcha un proceso de nivelación económica y social, nunca han sido tan sensibles las diferencias que existen entre los individuos y los grupos, desde el punto de vista de la comprensión y de la captación de las ideas en las que descansa la cultura. Como ha dicho muy bien Jung, el declive de la unidad moral impuesta por una religión organizada «ha privado al hombre de la protección que le ofrecían las murallas cuidadosamente construidas y consolidadas por la Iglesia desde la época del Imperio romano, hasta tal punto, que se ha acercado a la zona en que reina el fuego destructor y creador de los mundos»¹.

A causa de la complejidad aumentada de las posibilidades y

¹ *Psychology and Religion*, Londres, Oxford University Press, 1938.

los factores determinantes, se ha hecho al mismo tiempo más necesario y más difícil, desde principios de siglo, incrementar continuamente la proporción de los niños que cursan estudios secundarios. Con independencia de toda cuestión de doctrina política o religiosa, de origen social y de pertenencia regional o nacional, los programas de las escuelas primarias europeas insisten, en general, sobre las mismas materias y apuntan a los mismos fines pedagógicos, comunes a la inmensa mayoría de la población y adaptados, aproximadamente, al desarrollo físico y mental de los niños. Por el contrario, la enseñanza destinada a los adolescentes se caracteriza por la variedad de los fines y de los programas; en muchas ocasiones constituye un edificio hecho de elementos dispares, debidos a teorías económicas, privilegios de clase y filosofías políticas y sociales, influencia que se ejerció y sigue ejerciéndose en forma desordenada y, con frecuencia, ilógica.

La misma diversidad de elecciones posibles plantea un problema en extremo inquietante para los que ven desarrollarse la sociedad de un modo cada vez más incoherente en Europa occidental. Si hacia el final de la *infancia media* se permite a los niños elegir entre numerosos tipos de enseñanza, ¿no se crearán así, artificialmente, separaciones entre aquellos que cursan estudios de carácter diferente, con frecuencia en escuelas de tipo distinto? En lugar de hacer participar un número cada vez mayor de niños en la vida cultural, ¿no se llega así, acaso, a fragmentar la cultura misma, creando grupos más o menos autónomos, cada cual con educación diferente, entre los cuales una *cultura*, que ha dejado de existir como unidad, solo puede constituir un lazo superficial?

La organización económica de nuestra sociedad agrava este problema. La industrialización—ya se lleve a cabo en la fábrica o en explotaciones agrícolas—da lugar a especializaciones de dos clases. Exige la presencia de un reducido número de técnicos, de investigadores y de otros expertos bien calificados y, al mismo tiempo, fraccionando procesos complejos en una serie de pequeñas operaciones especializadas y siempre repetidas, fáciles de aprender, tiende a despojar el trabajo de la mayoría de los hombres de su interés, su carácter estimulante y su valor creador. En ambos casos, corre el riesgo de limitar la extensión de su colaboración cultural y social, que puede establecerse eficazmente bien entre los grupos o en los individuos. Además, acostumbrando a los hombres a ser instrumentos de alta precisión, o al no tener en cuenta en el transcurso de su educación el hecho de que tal vez solo están llamados para ser la mano que guía las máquinas,

puede suceder que les quitemos no solo el sentido de la responsabilidad del desempeño de su tarea, sino también la que se deben a ellos mismos como seres conscientes y completos, con deberes que cumplir hacia el conjunto de la sociedad. Tal vez necesitemos pagar la elevación del nivel de vida con el precio de la satisfacción que el individuo tiene, generalmente, en su trabajo; tal vez muchos hombres y mujeres, al comprender que no son realmente necesarios, pierdan la capacidad de vivir una vida plena, lo cual provoca en ellos, no una rebeldía, pero sí un mal-estar y un desánimo que se traduce en toda clase de afecciones más o menos psicósomáticas. En todo caso, tal hipótesis parece confirmada por las estadísticas referentes al número de trabajadores industriales aquejados de enfermedades neuróticas¹, así como por el hecho de que tales síntomas se atenúan cuando una gran guerra da a cada cual la impresión clara y precisa de tener que desempeñar un papel en la lucha que lleva a cabo la colectividad para sobrevivir.

La educación y el contexto cultural.—En cierta época se complacían en repetir que la enseñanza ha de tener su eje en el niño. Sin embargo, a la luz de consideraciones del estilo de estas que acabamos de resumir, se advierte que este principio no puede aplicarse en su forma más rigurosa a la educación de los adolescentes. En efecto, la educación que se da a los alumnos de diez a veinte años debe tener cada vez más en cuenta las exigencias de la vida adulta y de la sociedad. Por otra parte, una enseñanza cuyo único fin, o incluso el principal, fuese facilitar la adaptación de los niños a las realidades existentes, se reduciría, sobre todo para la mayoría de los alumnos, a una formación profesional y a una doctrina social, concebidas de la forma más estricta y completadas, tal vez, por una especie de *cultura* profiláctica que tendiera a permitirles llenar sus ocios. En realidad, al mismo tiempo que se adapta a las necesidades y a las posibilidades de cada niño, así como a su medio cultural, la enseñanza secundaria debe preparar a los jóvenes a vivir en una sociedad que sufre hoy transformaciones más profundas que en ninguna otra época. La escuela sigue siendo el instrumento del que se sirve la sociedad para asegurar la preservación y la transmisión de

¹ M. SMITH: *Introduction to Industrial Psychology*, Londres, University London Press, 1943; M. CULPIN y M. SMITH: *The Nervous Temperament in Industry*, Industrial Health Research Board, 61, Londres, H. M. S. O., 1930.

la cultura, pero al mismo tiempo debe contribuir, en forma dinámica consciente, a forjar el porvenir.

Sin embargo, esta idea solo podrá llevarse a cabo plenamente si administradores, educadores y padres se dedican a estudiar más a fondo la vida contemporánea y sus exigencias y están mejor dispuestos a aceptar experiencias, lo que no ha ocurrido hasta el momento en la mayor parte de los países. Muchas personas tienen tendencia, naturalmente, a adoptar una postura conservadora, a suponer que las condiciones en que se educaron subsistirán en conjunto y que los métodos de enseñanza valen hoy lo mismo que antes. Por otra parte, el conservadurismo no es malo en lo que se refiere a la educación, si se compara con innovaciones poco afortunadas; pero puede llegar a ser una traba cuando confunde ciertos valores educativos—p. ej., una verdadera afición por la investigación científica o una curiosidad de espíritu manifiesta—con un programa del que establece la superioridad como principio o con nociones apropiadas para disociar la enseñanza de la vida contemporánea.

La enseñanza secundaria y la salud mental.—Hemos querido insistir en la importancia de las relaciones que existen entre la educación, los valores sociales y la psicología del individuo, ya que es indispensable comprender perfectamente esta interdependencia para llegar a asegurar a los adolescentes un desarrollo mental verdaderamente sano. Tropezamos aquí con un problema antiguo y conocido desde hace mucho tiempo. Hay muchas formas para un individuo de llegar a un nivel de estabilidad y de seguridad afectivas que le permita utilizar libremente sus aptitudes y su energía para resolver los problemas exteriores; es posible librarse de la ansiedad o del temor de origen neurótico en sociedades extremadamente distintas, desde el punto de vista político, ético y social. En este sentido, la salud mental es una noción puramente psicológica sin el menor contenido ético. Pero la adaptación supone ciertas reacciones contra las tensiones impuestas por la vida en el seno de un grupo, así como la existencia en el individuo de un conjunto organizado y controlado de impulsos y de actitudes. Las presiones y las tensiones propias de cada grupo se traducen por la afirmación de valores morales, sociales, religiosos o políticos: conformarse con las normas colectivas, está *bien*; no conformarse, está *mal*. Así, pues, mientras puede considerarse la salud física sin situarse en el plan ético, la salud mental es un concepto esencialmente socio-psicológico

que tiende a tomar un significado diferente en función de cada contexto filosófico¹.

Debido a que sus alumnos están en la edad en que la personalidad se transforma y se diferencia, como se ha visto en el capítulo VI, la escuela secundaria puede contribuir poderosamente a asegurar a los adolescentes un desarrollo mental sano, pero no podría llevar a cabo esta tarea si se contentase con dispensar una formación puramente intelectual. Sus programas, sus métodos y su organización, no solo deben tener en cuenta el hecho de que cada uno de los niños a su cargo esté a la busca de su *yo* en el terreno profesional, social, sexual y filosófico, sino también las tensiones y las inquietudes que son patrimonio de los jóvenes en el mundo de hoy y la necesidad que todos sienten, en grados variables, de elaborar una filosofía del mundo y de la vida. Puede llegarse a esto por diversos medios, y no es preciso para ello adoptar tal programa o tal concepto de la educación. Sin embargo, es indispensable comprender perfectamente que una escuela o una clase constituye una red de relaciones humanas donde cada cual (alumno o maestro) está obligado a desempeñar un papel, cuya influencia se ejerce sobre todos los demás y sobre sí mismo. El maestro no puede encerrarse en su torre de marfil y limitarse a exponer de modo indiferente un conjunto de hechos, asegurándose de haber sido entendido. Su misión es elegir las experiencias que planteará, guiar y estimular los esfuerzos desplegados por los alumnos para asimilar conocimientos, y, sobre todo, ayudarles a interpretar, a su modo, el mundo cada vez más complejo que se abre ante ellos. La adquisición de cultura es obra de toda una vida y no simplemente—ni principalmente siquiera—un proceso intelectual; cinco años de estudios secunda-

¹ Tal vez por no haber tomado en consideración este hecho, se han producido ciertas confusiones dentro del mismo movimiento por la salud mental, y este movimiento ha sufrido los ataques de distintos medios no inspirados por motivos desinteresados. En la medida en que constituyen un conjunto de técnicas sin contenido propio, las actividades referentes a la salud mental pueden parecer neutrales; pero de hecho, la aplicación de dichas técnicas en una sociedad pone pronto en juego principios que se tenían por adquiridos (con frecuencia en forma implícita) al mismo tiempo por el que asegura y por el que soporta esta aplicación; p. ej. un individuo que se ha identificado con un régimen totalitario, que ha adquirido un sentimiento de seguridad, que está firmemente arraigado a una moral colectiva basada en el valor atribuido al Estado y cuya agresividad toma por objeto otro grupo, puede ser considerado como mentalmente sano, aunque la colectividad de que forma parte no lo sea como tal. La crítica de semejante actitud debe basarse en consideraciones morales más que psicológicas.

rios pueden, cuando más, dar a los alumnos el ansia y la capacidad de realizarse. En este aspecto, lo que ante todo importa es la autenticidad de la cultura del educador (que no se debe confundir con la extensión de sus conocimientos).

Programas¹.—Si los programas secundarios se componen con arreglo a las necesidades del adolescente y de la sociedad en que este debe entrar, se estima claramente que los distintos aspectos de la cultura y las formas de pensamiento son más importantes que las materias, sea cual fuere, por otra parte, la consagración que estas deban al tiempo y al uso. La división del saber en *disciplinas* es artificial y no corresponde ni a las realidades de la psicología humana ni a las de la vida misma. Los alumnos, al menos hasta la edad de dieciséis años, deberían aplicarse a asimilar formas de pensamiento y de acción cada vez más complejas, mejor que estudiar, p. ej., física, química o literatura, como tales. Puede decirse, de modo general, que existe cierto número de formas de pensamiento necesarias al hombre moderno, las cuales, en su aspecto más completo, constituyen una combinación dinámica de técnicas intelectuales, de conocimientos adquiridos y de disposiciones o actitudes afectivas.

En principio, está todo el campo de las relaciones humanas: amor, amistad, agrupaciones sociales parciales de carácter y fines muy diversos, relaciones sistematizadas, políticas o de otro orden, dentro de los grupos o entre ellos. Está claro que en este aspecto la literatura, la poesía, la historia, la geografía, la ciencia económica, la ciencia política, la filosofía y la psicología, tienen un papel que desempeñar bajo formas diversas, en diferentes momentos del desarrollo del niño y en niveles distintos, según sus aptitudes. Pero no basta inculcar todos los conocimientos de que consta cada materia para que nazca esta comprensión de sí mismo y de los otros, que forma la base del verdadero humanismo. Si el maestro se esfuerza concienzudamente en ayudar a sus alumnos a ver de qué forma la historia o la geografía influyen en su propia existencia, la sociedad en que viven y lo que ocurre en la calle o en los campos de juego; si para explicar la forma en

¹ Se hallará un estudio más detallado de estas cuestiones en las obras siguientes: *Report of the Council for Curriculum Reform*, Londres, University of London Press, 1945; *General Education in a Free Society*, informe del Comité Harvard, Harvard University Press, 1945. Véase también una serie de artículos de E. B. Castle (Reino Unido), M. Sire (Francia) y D. Goldschmidt (República federal alemana) en el *Times Ed. Suppl.*, 6, 13, 20 y 27 de noviembre 1953.

que reaccionan los personajes de las obras de teatro hace una llamada a la experiencia adquirida por el niño en sus relaciones con sus padres o con sus compañeros, los conocimientos que le inculca, en lugar de resultar estériles, pueden adquirir un valor formativo y cultural verdadero¹.

El conocimiento de sí mismo y de los demás ha de ser completado por el conocimiento del mundo físico, de su sistema de relaciones causales y de las bases numéricas y cuantitativas sobre las que descansa nuestro saber. Sin embargo, ello no implica necesariamente que la física, la química, las matemáticas, la biología, etc., deban ser enseñadas como sistemas independientes de hechos, cerrados en sí mismos. Hay que preocuparse, sobre todo, de acostumbrar al niño a la experimentación, a la observación y a la deducción, y llevarle así a adoptar una actitud científica frente a los hechos y a las afirmaciones. Es, en efecto, más preciso para el hombre moderno saber pensar objetivamente, pesar y confrontar los testimonios, interpretar y aplicar las leyes generales, que conocer tales o cuales fenómenos físicos o químicos. Sea en el terreno que fuere, la ciencia aplicada es demasiado compleja para que mucha gente pueda adquirir una verdadera competencia en la materia; pero es importante que todos los hombres estén lo bastante familiarizados con el pensamiento científico para hallarse en condiciones, por un lado, de combatir la superstición vulgar, y, por otro, de no sucumbir a la superstición de la tecnología. Por ello hay que insistir de nuevo en que no es la estructura ni el contenido de los programas lo que permitirá alcanzar esa meta, sino la forma en que el maestro sepa sacar partido de las asignaturas enseñadas para inculcar a sus alumnos actitudes y formas de pensamiento, antes que conocimientos.

La creación y la expresión de sí, estrechamente unidas a las formas de pensamiento y de interpretación, constituyen con harta frecuencia el aspecto más descuidado de la educación secundaria. En muchas escuelas, la escritura es casi el único modo de expresión oficialmente autorizado a los niños, y aun así, solo para repetir lo que se les ha enseñado. Las técnicas del discurso y de la redacción, de la exteriorización del pensamiento y de la imaginación por medio de cartas, de poemas, de cuentos, de conversaciones, de representaciones dramáticas, de debates y de discusiones, no se enseñan, aunque estén al alcance de la mayoría de los adolescentes y adquieran una creciente importancia en nuestra

¹ Véase el trabajo de Ojemann analizado en el capítulo XI, pág. 360.

cultura. Los medios no verbales de expresión suelen estar todavía más descuidados: la música, el dibujo, la pintura y el trabajo con materiales varios se sacrifican a estudios *más serios*, necesarios para la preparación de los exámenes, o bien se les concede, a regañadientes, un lugar en los programas. Sin embargo, todas las artes de expresión deberían tener un papel de primera fila en las escuelas secundarias, porque permiten la manifestación de los impulsos afectivos, abren al niño el camino hacia las riquezas culturales del pasado y del presente, y le hacen adquirir competencias e intereses de utilidad duradera. En muchos aspectos, las actividades creadoras llenan, en el adulto y en el adolescente, la misma función psicológica esencial que el juego para el niño: negarse a procurarles su ración es provocar inadaptaciones¹. En efecto, en la vida cotidiana del hombre actual se ejercen tan poderosamente las fuerzas de despersonalización, que se hace más necesario que, nunca, desde el punto de vista de la salud mental, activar, desarrollar y orientar las capacidades creadoras de cada individuo. Por desdicha, lo mismo que en los niños la ineptitud para el juego constituye un síntoma de trastornos y de regresión afectiva, el hecho de que la expresión creadora se vea dificultada en el transcurso de la adolescencia y excluida por completo de la vida de muchos adultos, es a la vez efecto y causa de numerosas enfermedades psíquicas que parecen afectar a los individuos y a la sociedad². Tal vez no sea pura coincidencia el que la universalización de la enseñanza en Europa se haya visto acompañada por una depresión de las actividades creadoras espontáneas, y que la mecanización del trabajo vaya a la par con la sustitución de las

¹ Para un estudio más profundo del papel y de los métodos de la educación en el terreno de las artes plásticas, véase: E. ZIEGFELD (direc. de ed.) *Art et éducation*, París, Unesco, 1953, así como las recomendaciones adoptadas por la XIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública en julio de 1950 (se encontrará el texto en *Recueil des recommandations 1934-1950*, París, Unesco, Ginebra. B. I. E., 1951). En una serie de artículos titulados «Pour une reconstruction démocratique de notre enseignement populaire» (*Rapprochements*, Bruselas, 1945, núms. 3, 4, 5 y 6), Hotyat propone inspirarse en la especialización creciente de los intereses en el transcurso de la adolescencia para ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir entre distintos tipos de actividades creadoras, que practicarán bastante a fondo para llegar a ser verdaderamente capaces de ocupar sus ocios en forma constructiva.

² Conviene recordar aquí que los trabajos manuales y artísticos (dibujo, pintura y modelado, sobre todo) han dado excelentes resultados en el tratamiento de neurosis de los adolescentes y de los adultos, así como la ergoterapia (terapia por el trabajo), como medio de garantizar la readaptación de los adultos físicamente disminuidos u hospitalizados.

diversiones pasivas por actividades recreativas que requieren una participación cultural.

No hay nada asombrosamente revolucionario en afirmar que los programas y los métodos de la escuela secundaria deberían tener por objeto enseñar las formas de pensamiento necesarias a la comprensión del mundo contemporáneo y ayudar a cada adolescente a desarrollarse y a transmitir la verdadera cultura, es decir, aquella que comporta una participación y una expresión activas junto a la asimilación de conocimientos variados. Tal concepción no supone, por otra parte, que se adopte un programa escolar particular. Los medios empleados para alcanzar el citado fin habrán de variar mucho, necesariamente, según las aptitudes, la edad y el medio social de los alumnos. El sistema administrativo actual, que dirige a los niños, al principio de su adolescencia, hacia tipos distintos de enseñanza de cultura general o profesional, proporciona los elementos de una diferenciación según las aptitudes y los gustos. El peligro—manifiesto en todos los países europeos—está en el hecho de que los programas tienden más a inculcar conocimientos que a estimular la inteligencia y la libre expresión de sí mismo y a favorecer un desarrollo armonioso de la personalidad. Para poder retrasar la época en que los niños se encaran con disciplinas particulares y prolongar el período consagrado a una instrucción de carácter más general, sería preciso resolver ciertos problemas de orden administrativo y modificar la formación que habitualmente se da hoy al personal instructor. De hecho, cabe preguntarse si no serán los alumnos que hayan de ingresar en la universidad los únicos a quienes les sea verdaderamente necesario estudiar especialmente tal o cual asignatura (p. ej., física o historia) de modo profundo y sistemático.

No se trata, desde luego, de preconizar la relajación de las normas adoptadas y el abandono de las exigencias relativas al rigor y a la exactitud del pensamiento. Al menos uno de los fines de la educación debería ser la seguridad intelectual que da el conocimiento del poder y de los límites de la propia inteligencia. Así como los adolescentes deben determinar cuáles son los límites de su resistencia física, al objeto de apreciar exactamente sus capacidades, el estudio profundo de tal o cual tema les enseña a reconocer humildemente hasta dónde alcanza su sabiduría. Por el contrario, una enseñanza especializada demasiado prematuramente, o que conceda más importancia a la asimilación de los hechos que a la percepción y a la generalización de las relaciones existentes dentro del campo elegido y entre las diferentes ramas del saber, así como

a sus aplicaciones prácticas, corre el riesgo de crear en los alumnos un sentimiento de confianza abusivo y hacer más difícil el establecimiento de contactos entre ellos y los que reciben una formación diferente.

Enseñanza de cultura general y enseñanza técnica.—Parece útil señalar, ante todo, que la distinción convencional entre cultura general y enseñanza técnica es falsa en su mayor parte, ya que no corresponde a la realidad social contemporánea. La enseñanza de cultura general, identificada normalmente con los estudios clásicos y con la «investigación desinteresada del saber», se consideraba en su origen destinada a los miembros de la *clase ociosa*, por oposición a la formación profesional de los trabajadores; incluso se tiene a veces la impresión de que la inutilidad práctica era el criterio que permitía decidir la inscripción de un sujeto al programa. Sin embargo, cuando se examina de cerca la enseñanza dada en la mayoría de *grammar schools*, liceos, gimnasios, colegios, etcétera, puede apreciarse que es tan profesional como cualquier otra. Aprobar el bachillerato, la *matriculation examination* o el examen de *maturitas* es un objetivo esencialmente profesional, ya que el acceso a ciertas carreras determinadas (y a la situación social que proporcionan dichas carreras) depende precisamente del éxito de estos exámenes. Incluso en el nivel de la Universidad, el hecho de excluir de los programas los estudios de Comercio o industriales, de una utilidad práctica inmediata, no significa necesariamente que se dispense una educación *liberal*, sobre todo cuando las salidas que se ofrecen a los alumnos dependen del resultado de un examen. Así, el estudio detallado de las obras de Shakespeare o de Molière, de Dante o de Homero, puede tener, de hecho, un carácter netamente utilitario y bien poco *liberal* si el fin a que se tiende consiste únicamente—como en casos harto frecuentes—en realizar un *test* de conocimientos. A este respecto, es significativa la lectura de opiniones críticas ya elaboradas que contienen muchos manuales escolares en donde aquellos autores son presentados a los adolescentes. Por el contrario, un estudio práctico, teórico y estético del trabajo del hierro, o del trazado y construcción de los puentes, puede tener un verdadero valor educativo y cultural, en el más amplio sentido de la palabra. El pedante y el técnico de espíritu limitado tienen muchos puntos comunes: uno y otro son producto de una concentración exclusiva de las formas y no de los principios, del contenido más que de las relaciones; en una palabra, de la instrucción por encima de la educación.

El principio de la adolescencia como período de diferenciación. Teniendo en cuenta, por una parte, el modo en que se desarrollan y se diferencian en el transcurso de la adolescencia la inteligencia, las aptitudes específicas y los intereses, y, por otra parte, las necesidades de una sociedad marcadamente industrializada, es preciso organizar, al nivel de la segunda enseñanza, tipos de aprendizaje muy variados y prever una especialización cada vez más acusada entre los doce o trece años y los veinte o veintiuno, y aun más adelante. Sin embargo, hasta que los alumnos alcancen la edad de quince o dieciséis años, por lo menos, se debería eliminar, o en todo caso, reducir a un mínimo, la instrucción y la formación de carácter puramente profesional, aunque los trabajos prácticos e incluso una experiencia directa adquirida en el terreno industrial o comercial puedan resultar de lo más fecundo en el aspecto educativo, porque familiarizan a los alumnos con la realidad. Durante este primer período, la orientación de los estudios debería determinarse de acuerdo con categorías profesionales muy generales y corresponder a las aptitudes de los alumnos y a la constelación de las capacidades y de los intereses que estos manifiestan al crecer. En este estadio, los distintos programas y, sobre todo, los métodos pedagógicos empleados, deben permitir, ante todo, desarrollar la inteligencia de las relaciones humanas, la comprensión de la causalidad científica y la aptitud para utilizar ciertas formas de expresión y de comunicación verbales y no verbales. Por otra parte, como la valoración de las capacidades y de las aptitudes, por muy científica que pueda ser, implica un margen de error importante durante los primeros años de la adolescencia, y ya que una educación común constituye uno de los mejores medios de favorecer el entendimiento entre los grupos, debería intentarse introducir en los programas de todas las escuelas un *tronco común*, aun debiendo prever que las materias comunes habrían de ser tratadas en forma a veces muy concreta y a veces más abstracta, según el tipo de escuela considerada. Los adolescentes podrían pasar así con más facilidad de un curso o de un establecimiento a otro, de acuerdo con sus necesidades y su desarrollo.

Especialización profesional.—Solamente entre los quince y los veinte años resulta legítimo, desde el punto de vista psicológico, considerar una orientación más o menos irrevocable para los niños. Incluso entonces, la elección debe hacerse solo en categorías profesionales muy amplias, y ha de corresponder claramente a las aptitudes del sujeto. Conviene recordar aquí que las profesiones

pueden clasificarse—muy aproximadamente—de acuerdo con las capacidades intelectuales, la formación y la experiencia particulares que exigen, y —en un grado mucho menor de lo que a menudo se cree—de acuerdo con las aptitudes cognoscitivas o psicofísicas especiales que hay que poseer para ejercerlas con éxito. Puede formularse fácilmente un veredicto de carácter general en lo que se refiere a la orientación profesional, sobre todo si se otorga una atención suficiente a las contraindicaciones de orden físico o afectivo, aunque sigue siendo cierto que es más fácil seleccionar las personas aptas para desempeñar un cometido determinado que decidir exactamente el trabajo que conviene a una persona determinada. Además, durante el desempeño de un empleo es cuando pueden adquirir mejor los conocimientos y las técnicas necesarias y adaptar su personalidad a las exigencias del trabajo. La enseñanza que se da a la mayoría de los muchachos durante la segunda mitad de la adolescencia debería limitarse, pues, a completar el trabajo cotidiano que efectúan en la fábrica, en la oficina y en el campo, teniendo siempre en cuenta la profesión a que están destinados y asegurándoles la formación técnica general que precisen¹. La misión principal de esta enseñanza es, efectivamente, facilitar la adaptación de los jóvenes a la vida profesional y continuar ayudándolos a desarrollar y a expresar su comprensión del mundo que les rodea. La inestabilidad profesional que caracteriza este período de la existencia² y que sin duda es, al menos en parte, necesaria para asegurar más adelante una adaptación satisfactoria, hace más necesario que los muchachos—sobre todo los menos dotados—se sometan a la influencia de los educadores y, particularmente, a una orientación razonable tanto en el terreno personal como en el profesional.

Tal sistema de enseñanza complementaria de dedicación parcial no es, sin embargo, completamente aplicado en casi ninguna parte

¹ Véase en la obra de C. STIMSON: *Education after School*, Londres, Routledge and K. Paul, 1948, el informe de las investigaciones sobre la vida y las necesidades educativas de los jóvenes adolescentes en una ciudad industrial inglesa. Véase también M. REEVES: *Growing up in a Modern Society*, Londres, University of London Press, 1946, y P. JEPHCOTT: *Girls Growing up*. Londres, Faber, and Faber, 1942; *Rising Twenty*, Londres, Faber and Faber, 1948.

² Una encuesta llevada a efecto en Leeds, en 1938 (W. RAPHAEL: «An Enquiry into Labour Turnover in the Leeds District», *Occupational Psychology*, vol. XII, Londres, 1938), ha demostrado que el porcentaje de muchachos que dejaban su empleo al cabo de menos de un año era el 26 por 100, contra un 9 por 100 de hombres (de más de dieciocho años) y el porcentaje de chicas, un 48 por 100, contra un 30 por 100 de mujeres.

de Europa¹ y muchos, si no la mayoría de los niños, dejan la escuela en un momento crítico de su desarrollo físico, mental y social y empiezan su vida profesional sin que nadie se ocupe de guiarlos en forma juiciosa y benévola, aunque solo sea durante el primer año de trabajo². Incluso cuando los adolescentes asisten a una clase durante el día, con consentimiento del patrono, o a clases nocturnas, se trata casi siempre de una enseñanza estrictamente técnica, sin relación con la cultura general. Además, los niños peor dotados—los que forman el 25 por 100 inferior en la clasificación de inteligencia—son los que en muchas ocasiones están más faltos de una orientación; pero son estos los que, con más frecuencia, se ven abandonados a sus propios medios a partir de los trece o quince años. Las únicas influencias directrices

¹Una de las tentativas más interesantes efectuadas para procurar una transición entre la escuela y el trabajo, es, al parecer, la de la Casa del Aprendiz, en Verviers (Bélgica). Se trata de un establecimiento dirigido en común por representantes de la Federación de patronos y representantes de los sindicatos. Los adolescentes de uno y otro sexo, de catorce años de edad, acuden a dicho centro para seguir cursos de aprendizaje durante un año, preparándose para los diversos tipos de empleos que ofrece la industria textil local. Los trabajos a los que habrán de dedicarse requieren, en general, una destreza que se adquiere mejor por una práctica sistemática que por una enseñanza teórica. La jornada de ocho horas se divide a medias entre la instrucción profesional y la enseñanza en general. Aunque los aprendices hayan de utilizar un sistema de trabajo determinado con anticipación, la atmósfera y las condiciones en que se encuentran son las de un taller. La enseñanza general es muy amplia: incluye ejercicios físicos bien elegidos, una instrucción basada en la profesión y una formación cívica que tiende a desarrollar el sentido de las responsabilidades, la tolerancia y el liberalismo. Los alumnos son orientados hacia esta o aquella rama, según los resultados de tests psico-físicos y en virtud de otros datos. Por otra parte, en muchos países, ciertas fábricas aplican un sistema que consiste en colocar a cada joven trabajador bajo la dirección de un obrero experto que se esfuerza en ganar su confianza y en ayudarle a adaptarse a su nueva vida. En el Reino Unido ha sido establecido e incorporado a la Education Act de 1944 un plan que prevé la institución de *county colleges* dedicados a albergar a los jóvenes de quince a dieciocho años, pero aún no ha sido puesto en marcha. (Véase *Youth's Opportunity*, Ministry of Education, núm. 3, Londres. H. M. S. O, 1945.) Poco después de la primera guerra mundial, algunas ciudades—las más conocidas de las cuales son Rugby, Bourneville y Birmingham—han puesto en vigor programas de enseñanza complementaria de carácter más o menos universal, ya sea facultativo u obligatorio. Esta enseñanza de dedicación parcial ha dado excelentes resultados (véase P. I. KITCHEN: *From Learning to Earning*, Londres, Faber and Faber, 1944).

²En una ciudad de Escocia, p. ej., uno de cada cuatro niños de diecisiete años «ocupaba todavía un empleo provisional sin tener ninguna idea del oficio que había de ejercer durante el resto de su vida». T. FERGUSON y J. CUNNISON: *The young Wage Earner*, Oxford, Oxford University Press, 1952.

que pueden actuar sobre ellos son las de los compañeros, que a veces les ayudan a iniciarse en el trabajo, la de su familia (que se ejerce en una medida muy variable) y, por fin, llegado el momento, la de los *clubs* u organizaciones juveniles¹.

Segunda enseñanza de tipo tradicional.—Podría creerse que los adolescentes que siguen frecuentando hasta los dieciséis años, por lo menos, establecimientos que dan una enseñanza más tradicional (*grammar schools*, liceos, institutos, colegios, etc.) resultan más favorecidos que la mayor parte de sus compañeros. Ellos, al menos, pueden trabajar sin preocuparse demasiado de las necesidades comerciales, técnicas o industriales y tienen la suerte de poder consagrar a sus estudios todo su tiempo, al menos hasta los dieciocho o diecinueve años, e incluso, en ciertos países, hasta más adelante. En la mayoría de los países europeos, la proporción de estos niños varía entre el 15 por 100 y el 40 por 100 de dicho grupo de edad. Pero muchos de los que entran en una escuela de segunda enseñanza entre los once y trece o catorce años, no se quedan en ella pasado el período obligatorio de escolaridad. Si adoptamos el criterio más severo del éxito obtenido en los exámenes de acceso a la Universidad, parece ser que, en la mayoría de los países, solo el 10 por 100 de los niños saca provecho de sus estudios de tipo tradicional². Esta aseveración requiere, sin embargo, algunas correcciones. Muchos alumnos de estas instituciones las abandonan por razones económicas; otros muchos ingresan en ellas sin tener las aptitudes precisas para extraer beneficios de la forma particular de enseñanza que allí se da. Cierto es que el valor de tales enseñanzas no se desprende solamente del hecho de que permita obtener determinados diplomas: incluso los niños no capacitados para este tipo de estudios pueden obtener ciertas ventajas, siempre que ni sus padres ni la escuela otorguen demasiada importancia a los exámenes. No obstante, las estadísticas relativas a ciertos países de Europa, reproducidas en el apéndice II, demuestran que se produce un derroche considerable por el hecho de que las dotes de algunos niños no llegan a emplearse,

¹ En Inglaterra es en los medios más pobres, en definitiva, donde resulta más difícil ver a los niños adherirse a las organizaciones juveniles o frecuentar cursos diurnos o nocturnos. L. J. Barnes (*Youth Services in an English County*, King George's Jubilee Trust, 1945) ha calculado que, todo lo más, un 56 por 100 de muchachos y un 46 por 100 de chicas eran miembros de un club juvenil. Estos porcentajes son hoy, sin duda, más débiles en Inglaterra y seguramente también en otros países europeos.

² Véase Apéndice II.

mientras que otros reciben una instrucción que no pueden aprovechar. Los alumnos que ingresan en una escuela de segunda enseñanza de tipo tradicional a causa del valor exagerado que las familias y los patronos conceden a tal o cual diploma, y que luego se muestran incapaces de continuar sus estudios hasta el final, experimentan un sentimiento de fracaso y de frustración intolerable, que les dejará marcados para toda su vida. Por el contrario, algunos estiman que una cuarta parte o más de los niños más capacitados no tienen la posibilidad de recibir una enseñanza que les permita desarrollar hasta el máximo sus capacidades intelectuales¹.

Tal estado de cosas, por poco difundido que esté, puede tener consecuencias tanto más graves cuanto que la enseñanza de tipo tradicional atrae sobre todo a los muchachos particularmente brillantes. Hasta una época relativamente reciente, esta forma de enseñanza era la única que existía en el nivel secundario, ajustada a la tradición de una educación *liberal* basada en las humanidades y concebida durante la antigüedad y la Edad Media en función de valores sociales y económicos que hoy no son ya admisibles, ni aun para una pequeña minoría de la población. Solía tener como objeto la formación del *honnête homme* o del *clerc*. Esto no significa que estuviese desprovista de carácter democrático y popular: la historia de las grandes instituciones escolares filantrópicas, igual que la de los maestros de la Edad Media que pasaban de una universidad a otra contradiría tal interpretación; pero era esencialmente distinta de la formación técnica, profesional y pre-profesional, y distinta también del movimiento de educación popular que procede, en gran medida, de las ideas sociales y políticas que se hallan en el origen de ciertas ordenanzas de Enrique VIII y de Isabel de Inglaterra en el siglo XVI, de las declaraciones de

¹ En un documento de trabajo presentado a un grupo de expertos (Unesco, 1945) sobre el *Rapport entre la fécondité différentielle et le développement de l'intelligence des nouvelles générations*, J. Maxwell señala que en Escocia, de cada ocho mil niños empadronados cada año que podrían realizar con éxito estudios completos, solamente lo consiguen cuatro mil. C. BURR: «Ability and Income», *loc. cit.*, llega a análogas conclusiones acerca de la enseñanza en Gran Bretaña antes de la guerra. Sin embargo, después de la ley de 1944, la situación probablemente habrá cambiado en las escuelas secundarias controladas por el Estado. A. GIRARD: «L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine», *Population*, vol. 8, núm. 4, 1953, págs. 649-672, subraya que los factores sociales desempeñan un papel más importante que la inteligencia en la determinación del camino que adoptan los niños de familias obreras al terminar el período de escolaridad obligatoria.

Lutero en 1524, de la introducción por Calvino de la enseñanza obligatoria universal en la Constitución del Estado eclesiástico de Ginebra, en 1542, y de la ley prusiana sobre la enseñanza en 1717.

La democratización de la sociedad en la Europa occidental y el reconocimiento cada vez más general del hecho de que las diferencias sociales no corresponden necesariamente a diferencias de aptitud, van unidos a una evolución de la enseñanza que ha tenido por efecto reducir el abismo que existía entre los estudios elementales o primarios y los estudios de segundo grado. Aspiraciones políticas han apresurado el desarrollo de este proceso, cuyo ritmo se ha acelerado aún más después de las dos guerras mundiales, particularmente de la última. No podría decirse, sin embargo, que toda división vertical del sistema de enseñanza haya desaparecido en cualquiera de los países de Europa occidental. Por el contrario, casi todos los grandes Estados han adoptado o reafirmado desde 1945 el principio de la igualdad de acceso a la educación, sin distinción de situación social o económica, de opinión religiosa o política y, para poner en aplicación este principio, han desarrollado y diferenciado la segunda enseñanza en proporciones considerables. Sin embargo, a causa de su prestigio social y de su valor económico aparente, la enseñanza clásica, o, por lo menos, una enseñanza de carácter teórico y principalmente verbal, se identificó—y sigue equiparándose—, de forma muy general, en el espíritu del público con la segunda enseñanza. Algunos creen también vagamente que la educación puede crear aptitudes y que cierta clase de educación originará cierta clase de aptitudes. Se llega así a establecer una confusión entre la idea de igualdad de las oportunidades y la del igualitarismo intelectual¹; y, en el as-

¹Las razones de esta situación pueden examinarse aquí en detalle. Sin embargo, puede decirse que se aferra en forma manifiesta a la antigua idea, según la cual el espíritu se compone de cierto número de facultades que pueden ser ejercitadas y desarrolladas por distintas disciplinas y hacerse universalmente utilizables. A esto se añade la confusión creada por los que consideran que la doctrina humanitaria y filosófica por la que todos los seres humanos tienen igual valor e iguales derechos sociales y políticos, implica el corolario científico de la igualdad de dotes naturales. Teniendo en cuenta esos dos factores, es fácil comprender por qué muchos reformadores del siglo XIX y ciertos teóricos políticos del XX han sido llevados a admitir de buen grado la doctrina por la cual las diferencias de aptitudes se deben siempre a la influencia del medio. Según Vernon, parece ser que la importancia relativa de los factores que determinan la variación del C. I. puede determinarse como sigue: herencia, 64 por 100; medio, 16 por 100; situación familiar, 3 por 100; interacción entre la herencia y el

pecto político, el primer movimiento tiende a que se beneficien todos los niños de la educación clásica reservada anteriormente a algunos privilegiados.

Hasta una época relativamente reciente, los programas de la *grammar school*, del liceo, del gimnasio o de la *high school* dependían exclusivamente, en la mayor parte de los países europeos, de las exigencias del examen de ingreso en la universidad (*matriculation*, bachillerato, *maturitas*)—, ello a pesar de que la proporción de los diplomados universitarios solo es de 2 a 5 por 100 en cada grupo de edad—. Estos programas tenían como base el estudio de los clásicos y las matemáticas. Desde hace cincuenta años, sin embargo, ha existido un tímido esfuerzo para ampliarlos¹, introduciendo en ellos materias más modernas (sobre todo, añadiendo las ciencias biológicas a las ciencias físicas², y moderando, mediante la organización de trabajos manuales y artísticos, la importancia exclusiva concedida hasta entonces a las normas puramente académicas, a la adquisición verbal de las lenguas muertas y al recuerdo

medio, 17 por 100; (véase P. E. VERNON, «The Quality of the Population», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. 20, parte II, 1950).

Puede admitirse, sin embargo, que los artefactos de nuestros cálculos son innumerables y que cifras como las de Vernon pueden ser mal interpretadas. En el estado actual de nuestros conocimientos, este problema parece difícil de resolver. Algunos investigadores mantienen que las influencias de la herencia y las del medio no son aditivas y que las variaciones del medio son ínfimas, habida cuenta del fondo común de humanización. Por otra parte, no puede imaginarse hasta qué punto es frecuente que los hombres tomen sus deseos por realidades y con qué facilidad puede una hipótesis o una concepción filosófica o ética, políticamente seductora, adquirir el valor de un hecho, cuando sería preciso someterla a una rigurosa comprobación. La teoría que concede una influencia predominante al medio desempeña un papel primordial en ciertas apoloéticas pedagógicas basadas en postulados políticos, aunque solo se apoye en argumentos circulares. Se hallará un ejemplo característico en B. SIMON: *Intelligence Testing and the Comprehensive School*, Londres, Lawrence and Wishart, 1954.

¹ Solamente en 1861 empezó la Universidad de Cambridge a otorgar diplomas de ciencia.

² Véase: *Enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires*, XV Conférence internationale de l'instruction publique, París, Unesco, Ginebra, B. I. E., 1953. En Francia, la enseñanza de las ciencias biológicas ha precedido a las de la Física y la Química, de las que se creía que los niños no podrían sacar provecho sino después de los catorce años. Se encontrará una exposición de la enseñanza de las ciencias en Inglaterra, en la obra de Sir G. SAVAGE: «Presidential Address to the Science Masters' Association», *The School Science Review*, vol. XXXIV, núm. 124, junio 1953.

de los hechos¹, y también, en algunos países y en algunas escuelas, tomando medidas a favor de los métodos pedagógicos activos mejor que didácticos (véanse las *nuevas clases* de Francia). En muchos países² se han realizado esfuerzos, ya sea en terreno general, ya como experimentos más o menos aislados, para ofrecer a los alumnos de las escuelas de segunda enseñanza la posibilidad de sustituir los estudios clásicos por las lenguas vivas e incluso por ciertas asignaturas comerciales. En gran número de casos, una modificación de las condiciones de admisión en la universidad y, por consiguiente, el aumento en número de programas diferentes entre los cuales los jóvenes puedan elegir al nivel del bachillerato, han producido un considerable desarrollo de los estudios superiores *modernos*.

Es evidente que la enseñanza de tipo tradicional, tal como hoy se concibe en Europa, se dedica en esencia a los alumnos más inteligentes y mejor dotados verbalmente—ya se haga hincapié en las humanidades clásicas, en las ciencias exactas o naturales o en los estudios modernos—. Fundándose en las cifras que se citan en el apéndice II, resulta que la proporción de niños a los que su capacidad, las cualidades de su personalidad y su situación social ponen en condiciones de satisfacer las exigencias intelectuales de tal enseñanza y de adaptarse a los métodos aplicados en los establecimientos que la practican, no sobrepasa, sin duda, el 10 ó el 15 por 100. Teniendo en cuenta la relación bien conocida que existe entre la inteligencia y el grupo socio-económico, y entre el origen socio-económico³ y las ambiciones alimentadas por los

¹ La recomendación de la Conferencia internacional de Instrucción pública, celebrada en julio de 1950 (*Recueil des recommandations 1934-1950*, París, Unesco, Ginebra, B. I. E.), interesa particularmente a este respecto.

² Así, p. ej., Bélgica, Francia, Italia, Países Bajos (colegio y liceo), Reino Unido y Suecia.

³ Véase C. BURT: «Ability and Income», *loc. cit.*; J. L. GRAY y P. MOSHINSKY: «Ability and Opportunity in English Education», en L. HOGGEN (direc. de ed.): *Political Arithmetic*, Londres, 1938; Q. MCNEMAR: *The Revision of the Stanford Binet Scale*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1942. Conviene observar que si puede demostrarse la existencia de diferencias entre el C. I. medio de grupos de niños procedentes de medios socio-económicos distintos, la importancia de las desviaciones registradas dentro de cada grupo es tal que el margen de interferencia es considerable. Por otra parte, incluso si el porcentaje de niños muy inteligentes es más elevado, p. ej., en las familias de trabajadores intelectuales que en las de trabajadores manuales no especializados, tal vez en virtud de la relativa importancia de ambos grupos sociales, las cosas se presentarán de un modo muy diferente cuando se establezca una comparación entre los números, y no entre los porcentajes.

padres, no es sorprendente que, de hecho, estos establecimientos encuentren a sus alumnos sobre todo entre la clase media. Incluso donde se opera la selección entre niños de once años en razón de sus aptitudes intelectuales y de sus conocimientos—como en el caso del Reino Unido desde 1945—los programas¹ siguen concebidos esencialmente para las clases medias. Si la enseñanza es de pago, como en la mayor parte de los países europeos, y si la selección no se lleva a cabo de acuerdo con criterios puramente intelectuales, el elemento *clase media* puede predominar en forma aún más clara².

Conflictos.—Estas comprobaciones originan cuestiones importantes en lo que se refiere a la higiene mental de los adolescentes y de la sociedad. La escuela de segunda enseñanza de tipo tradicional, que se abre cada vez más a todas las clases sociales, ha sido y sigue siendo uno de los principales factores de movilidad social. Si, p. ej., se admite en esta escuela al hijo bien dotado de un trabajador manual, y obtiene una beca que ayude a los padres a mantenerle, puede llegar a formar parte de la clase media asalariada; de aquí que en todos los países de Europa occidental se intente facilitar este proceso y fomentar activamente tal reclutamiento. Sin embargo, las tradiciones en que está inspirada la enseñanza en cuestión, los antecedentes de la mayoría de los maestros, el contenido de los programas y la atmósfera del establecimiento colaboran con frecuencia en poner al alumno en presencia de un sistema de valores muy diferente al del mismo obrero. De este modo, mientras que para los niños de la clase media el hogar y la escuela pueden estar más o menos en armonía, para los hijos de obreros se puede crear entre ambos un conflicto muy agudo.

Este conflicto puede manifestarse en forma de tensiones muy diferentes. El adolescente que procede de una familia obrera y

¹ A. H. HALSEY y L. GARDNER: «Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar Schools», *Brit. J. Soc.*, vol. IV, núm. 1, marzo 1953.

² En Francia, p. ej., en 1953-54, el 56 por 100 de los alumnos de la clase de sexto clásico de la enseñanza pública del segundo grado, procedentes de familias de funcionarios, de jefes de empresa y de miembros de las profesiones liberales, y el 36 por 100 de familias de trabajadores de la industria, artesanos, obreros agrícolas y empleados. Análoga es la situación en Italia, en donde se ha calculado que el 48,2 por 100 de los alumnos de escuelas medias superiores procedían de familias de funcionarios superiores, de miembros de profesiones liberales, de jefes de empresa, de rentistas, etc. Commissione nazionale d'inchieste: *La Riforma della scuola*, Roma, I. P. D. S., 1950.

frecuenta una escuela de segunda enseñanza de tipo tradicional, se sentirá distinto de la mayor parte de los compañeros de su mismo origen, con los que, naturalmente, está en contacto, y que tal vez empiecen a ganarse la vida en tanto que él tendrá aún muchos años de estudio y de dependencia ante sí. Puede ocurrir que le sea imposible trabajar y leer tranquilamente en su casa, por falta de sitio o porque ello irrite a una familia que considere ocioso el que no se dedique a una actividad manual; puede, tal vez, verse obligado a adoptar dos formas distintas de hablar y de conducirse, una para la escuela y otra para la casa, so pena de exponerse en uno y otro lado a la crítica o a la mofa. Por otra parte, el deseo ardiente de sus padres de verle sacar el mayor partido posible de sus posibilidades, el excesivo valor que dan a la educación que recibe y la conciencia que él mismo tiene de los sacrificios realizados para permitirle seguir en la escuela, pueden producirle verdadera inquietud ante la idea de fracasar. A medida que se acerque a la mitad de la adolescencia y que muchos de los chicos de su edad dejen la escuela para ganarse la vida, estos conflictos podrán llegar a alcanzar la máxima agudeza; en todo caso, contribuirán a explicar las defecciones y la proporción relativamente elevada de fracasos registrados en las escuelas de tipo tradicional.

Los alumnos cuyos padres también han recibido educación en esta clase de establecimientos, suelen hallarse en situación mucho más favorable—a condición de que sean lo bastante inteligentes para poder realizar los esfuerzos intelectuales que se les piden—. En cuanto a los niños de aptitud media que, durante cinco o más años, sufren continuos fracasos en una escuela que no les conviene—porque trasladarles a otra sería considerado como pérdida de prestigio—, son verdaderamente dignos de compasión.

Estas dos causas de inadaptación—de orden social y de orden intelectual—intervienen con más frecuencia de lo que pueda imaginarse en la enseñanza de tipo tradicional. A juzgar por las cifras del apéndice II, no resultaría exagerado valorar la proporción de alumnos inadaptados en un tercio por lo menos del total, y más, probablemente, si se incluye entre ellos a los que siguen sus clases hasta el final y de los que mejor puede decirse que han sobrevivido a sus estudios que no que los hayan aprovechado. Si el personal docente de una escuela estima que su tarea consiste solo en proporcionar una cultura intelectual, en inculcar conocimientos verbales y quedarse al margen de la vida personal de sus alumnos es probable que se cause a muchos niños perjuicios graves y dura-

deros. Sin abandonar sus valores y sus normas tradicionales, las escuelas podrían hacer mucho para atenuar tales peligros. Si se mantuviesen en estrecho contacto con los padres y se dedicaran a valorar las aptitudes individuales de los niños, así como a modificar en forma consecuente los métodos y las actitudes adoptadas, llegarían, incluso en los estrechos límites impuestos por los exámenes exteriores y por programas anticuados, a ayudar poderosamente a sus alumnos a comprender lo que se les exige y a adaptarse a ello. Pero parece que, salvo en el caso de alumnos muy dotados, sería preciso practicar grandes reformas en los programas de enseñanza de tipo tradicional. En efecto, desde hace un siglo estos programas se han ido recargando de elementos adventicios, hasta tal punto que hoy constituyen no la imagen armoniosa y fiel de una cultura, sino un conjunto de conocimientos heterogéneos que los niños han de asimilar a toda prisa. En esas condiciones, los esfuerzos de los maestros se ven inevitablemente coartados por las obligaciones que imponen a la escuela las autoridades escolares, los tribunales de examen, los temores y las ambiciones de los padres y, por último, una opinión pública con harta frecuencia mal informada¹. Por otra parte, los educadores se hallan lejos de admitir con unanimidad que la enseñanza de tipo tradicional debe adaptarse a las distintas aptitudes y a las particularidades socio-afectivas de los alumnos, incluso en caso de niños especialmente dotados. Tienden a considerar que esta enseñanza es selectiva y formadora por sí misma e invocan éxitos indiscutibles para demostrar que es indispensable imponer una disciplina intelectual rigurosa y exigir mucho, desde el principio de la escolaridad, de la inteligencia y de la aplicación de los alumnos para que lleguen a ser hombres instruidos y cultos. Se consideran encargados de asegurar el respeto de esas normas y esgrimen como argumento sus propios éxitos universitarios para reclamar que sean aplicadas estrictamente a todos los niños que ingresen en una escuela de segunda enseñanza de tipo tradicional.

Semejante punto de vista no está completamente desprovisto de fundamento. En efecto, para una minoría compuesta de alumnos muy inteligentes, esta rigurosa disciplina mental constituye, sin duda alguna, la mejor forma de educación. Puede preguntarse,

¹ Tal vez el programa de ocho años, instituido con gran éxito en los EE. UU., sea la tentativa más significativa que se haya hecho para resolver este problema dando a las escuelas la libertad de acción que necesitan para garantizar la educación de los niños. Véase J. HEMMING: *Teach them to live*, Londres, Heinemann, 1948.

sin embargo, si no convendría, en tanto que los alumnos no tuviesen catorce o quince años, o incluso más, conceder una atención menos exclusiva de la que habitualmente se presta a la memoria y al verbalismo. Si muchos niños bien dotados se hacen hombres de valía tras de haber recibido una educación de tipo estrictamente tradicional, ello no quiere decir que esta educación sea la mejor. La estrechez de miras y la esterilidad de *fruto seco* que se advierte en gran número de intelectuales (por no hablar de su tendencia a la neurosis obsesiva) testimonian, en cierto modo, contra la educación que se les ha dado.

Cómo mejorar la distribución de los niños entre los distintos tipos de enseñanza.—Sin embargo, otro aspecto del problema presenta aún mayor importancia, tanto para la sociedad como para los individuos. A causa del prestigio social y económico de que gozan las escuelas de segunda enseñanza de tipo tradicional, en todos los países de Europa se tiende a hacer ingresar en ellas a los niños más brillantes, sea cual fuere su interés, su aptitud propia y la profesión a que quieran dedicarse, en lugar de orientarles hacia una profesión más científica, comercial o industrial. De modo general, el nivel medio de inteligencia de los alumnos desciende (aunque con las naturales excepciones) y disminuye la duración de estudios de dedicación total cuando se pasa de la enseñanza clásica a la enseñanza científica, de la enseñanza científica a la técnica y de esta a la comercial. Además, como todas las escuelas se esfuerzan por adaptar, en conjunto, sus normas a las capacidades de la mitad mejor dotada de sus alumnos, el nivel de estas distintas formas de enseñanza tiende a ser desigual.

Sin embargo, no hay razón alguna para que los estudios tecnológicos y comerciales, p. ej., no puedan, en ciertos aspectos, estimular y desarrollar la inteligencia del alumno más dotado. Es un hecho que la industria y el comercio precisan de hombres y mujeres excepcionalmente brillantes en el terreno puramente intelectual. Si se acepta la definición de los fines de la segunda enseñanza que se da al principio de este capítulo, se advierte que dentro de los más variados programas puede adquirirse una cultura general auténtica. La diferenciación se llevaría a cabo en función de la madurez de espíritu y del grado de inteligencia de los niños dentro de cada tipo de programa, mejor que entre las escuelas o las materias de enseñanza.

Tal principio, sin embargo, no se podría aplicar de un modo rígido. En efecto, ciertos estudios solo pueden ser realizados por

los adolescentes mejor dotados, mientras que otros, más convenientes para los mediocres, no despertarían interés suficiente entre muchachos inteligentes. Pero cabría tomar la decisión, p. ej., de que tal vez con excepción de las asignaturas o clases preparatorias para la universidad, las secciones clásicas reservadas a la enseñanza de las *humanidades* pudieran admitir niños de capacidad más cercana a la media, que entrarían con todo derecho y no sencillamente por tolerancia. Por otra parte, los muchachos y las chicas más brillantes podrían frecuentar una escuela técnica o comercial, no haciendo en ella el papel de cisnes perdidos entre los patos ni viéndose obligados a moderar su marcha para no adelantar al resto de la clase, sino, por el contrario, formando un pequeño grupo que trabajaría a ritmo más acelerado y recibiendo una enseñanza más abstracta y de nivel superior a los demás alumnos. Modificada así la distribución de los niños entre las distintas formas de enseñanza, se atendería mejor la estructura de la sociedad contemporánea, en que la industria y el comercio necesitan cada vez más personal de dirección inteligente, mientras que los efectivos de las profesiones liberales disminuyen en proporción. A pesar de los cambios que ha sufrido desde hace cincuenta años, la enseñanza de tipo tradicional se inspira en una serie de postulados culturales de gran valor para la sociedad, pero que, en nuestros días, no tienen un valor universal. Así, incluso en los países sumamente industrializados, no se ha visto hasta ahora crearse un humanismo científico o comercial, y es poco probable que se produzca en tanto que la educación dada a los niños mejor dotados deje completamente de lado los problemas técnicos, económicos, sociales y humanos que constituyen el marco de su vida de adultos.

El progreso en la distribución de los alumnos entre los distintos tipos de enseñanza y el establecimiento, a este respecto, de la necesaria igualdad entre el prestigio de que gozan estas enseñanzas, es una tarea que sería absurdo pretender que llevaran a cabo los administradores de la noche al día y de un simple plumazo. La reorganización de los estudios de segunda enseñanza en Inglaterra, a partir de 1944, no solo tuvo por objeto llevar a cabo la igualdad de acceso a la enseñanza, sino también conferir un prestigio equivalente a las tres categorías previstas de escuelas (*secondary grammar*, *secondary technical* y *secondary modern*). Sin embargo, el prestigio de una escuela o de un modo de educación depende, en realidad, de la consideración social que se preste a los empleos que alcanza la mayoría de los alumnos y de los éxitos que estos consigan. Los establecimientos fre-

cuentados por una gran proporción de niños mejor dotados tienen probabilidades de producir más *sujetos brillantes* y, por tanto, de gozar de mayor consideración. La calidad de las instalaciones materiales (equipos, terrenos de juego, edificios, etc.) desempeña un papel secundario. Por ello no habrá, sin duda, verdadera libertad de elección entre las distintas formas de educación sino tras una serie de cambios que habrán de modificar, de un modo notable, la actitud del público y el prestigio que se da a ciertas categorías de empleo. En tales condiciones, si bien es cierto que el administrador puede ayudar a estas transformaciones, será sobre todo al educador a quien incumbirá orientar a la opinión pública en el sentido deseado.

La actual evolución de la segunda enseñanza en Europa deja vislumbrar las primeras señales de semejante cambio. Muchas escuelas de tipo tradicional—influídas por el creciente liberalismo de que dan prueba los miembros del tribunal que presiden los exámenes exteriores—ofrecen a los alumnos la probabilidad de elegir entre distintos programas en el terreno científico, lingüístico, comercial y económico. Desde el punto de vista administrativo, la enseñanza técnica y comercial, en un número bastante grande de países, se coloca, en todos los terrenos, en un pie de igualdad con las demás formas de enseñanza. Ciertos Estados—sobre todo Reino Unido—han instituido, a título experimental, escuelas de segunda enseñanza llamadas *comprehensive*, donde se admite a los niños sea cual fuere su grado de inteligencia, y escuelas *multilaterales* que proporcionan a los niños de un determinado grado de inteligencia muchos ciclos de estudios del mismo nivel, pero de orientaciones muy distintas. Sin embargo, ciertos prejuicios y ciertas actitudes de clase—favorables o desfavorables a tal o cual género de programa—, así como la desigualdad manifiesta de los estímulos ejercidos por el medio, particularmente en el seno de la familia y desde el nacimiento, tienen como consecuencia no solo coartar el conjunto de los progresos de la enseñanza, sino también hacer que sea muchas veces difícil para un niño orientarse hacia la rama que mejor responda a sus aptitudes.

Orientaciones.—Para que la educación proporcionada a los adolescentes dé fruto, es indispensable que a partir de los once años, al menos, los alumnos sean sometidos a una juiciosa orientación. Pero esta orientación ha de ser concebida en forma más amplia de lo que ocurre normalmente en la época actual. Se

puede hablar de orientación muy rudimentaria cada vez que se ofrece una opción a los niños; además, como cada programa conduce a unos exámenes que hay que aprobar para alcanzar diversas profesiones, la elección de un curso o de una escuela implica ya la de una rama de actividad profesional. En la mayor parte de los países no se trata, sin embargo, de una verdadera orientación—es decir, de un estudio que permita determinar qué género de orientación conviene más a un alumno—, sino de una selección—es decir, que se formula cierto número de condiciones más o menos arbitrarias, que el niño tiene que llenar—; las normas adaptadas, por otra parte, se relacionan esencialmente con aptitudes intelectuales y verbales. Una orientación que permitiera a la enseñanza contribuir a asegurar al adolescente un desarrollo mental y afectivo sano, habría de ser más que todo eso. No podría basarse sobre una opinión formada a la ligera y únicamente por los resultados de una colección de *tests* intelectuales, ni en el solo juicio intuitivo de un educador, aun experimentado. En efecto, los adolescentes cambian y se desarrollan, sobre todo en los primeros años de este período de su vida, y especialmente en lo que concierne a la organización de pulsiones afectivas, que están en el fondo de sus intereses y de sus aptitudes. Por otra parte, la importancia de la influencia ejercida por el medio en el transcurso de su vida intelectual varía en diferentes etapas de su evolución. La orientación ha de ser acumulativa y continua, y tener en cuenta, al par que los factores relativos al temperamento, la personalidad, la familia y el medio, y también variantes más fáciles de valorar, como la inteligencia, las aptitudes especiales y los intereses expresados. Además, los orientadores deben encargarse asimismo de explicar sus conclusiones a la familia, al adolescente mismo y a la escuela. No contentos con establecer un diagnóstico, deben asumir un papel dinámico, ocupándose activamente de conciliar en forma tan satisfactoria como sea posible las actitudes de los padres, las capacidades del niño y las exigencias legítimas de los educadores.

Por último, tenemos que volver sobre el asunto de la misión que la escuela desempeña ayudando a los adolescentes a comprender y a conocer el mundo en donde van a entrar. La cultura queda, cuando más, como un barniz superficial si las necesidades íntimas de la personalidad no se satisfacen. De cualquier forma en que se organice una escuela y por muy estrictamente que pretenda limitarse a cultivar la inteligencia de los alumnos

o darles una formación manual, no puede evitar el tener una influencia considerable sobre su vida afectiva. Constituye un sistema de relaciones humanas y tiene, por fuerza, un carácter personal. La escuela que intenta neutralizar las relaciones entre profesores y alumnos o que se dedica exclusivamente a dar una instrucción colectiva a cada clase, puede alcanzar éxito, aparentemente, si la vida familiar y las actividades sociales de sus alumnos son ricas, variadas y coherentes. Pero, hasta en las condiciones más favorables, tal método puede establecer una separación nefasta entre la vida intelectual y la vida afectiva. Y, poniéndose en lo peor, la indiferencia y hasta la hostilidad que parece ostentar hacia los niños, el esfuerzo constante de disciplina que hace necesario y la sequedad que tiende a caracterizar el contenido y la presentación de la enseñanza así dispensada, pueden llevar a los niños a adoptar en la escuela una actitud de aceptación temerosa o pasiva. Además, corren el riesgo entonces de disipar su energía afectiva en sueños o en una lucha a tientas y vana en muchos aspectos, para llegar a la plena expansión de su personalidad. Para un creciente número de adolescentes, solo en la escuela puede empezar la formación afectiva profunda que tendrá una influencia determinante en el conjunto de su carácter de adulto. El maestro que ha sabido alcanzar la confianza de sus alumnos y que tiene una conciencia certera de sus necesidades, puede, ya sea en clase o fuera de las horas de estudio en los clubs, en las asociaciones o en el terreno de juegos y actividades diversas, ayudar en gran manera a los muchachos a encontrar respuestas para las múltiples interrogaciones que atormentan el espíritu de los adolescentes. Ayudando a sus alumnos a satisfacer las propias necesidades en las distintas fases de crecimiento, a aceptar en el terreno afectivo el mundo en que viven, a resolver los problemas que les plantea su propia evolución o a dejarlos temporalmente en suspenso, puede, de hecho, liberar su energía y convencerles del valor de los estudios que preconiza.

BIBLIOGRAFIA

I. FILOSOFÍA, PROGRAMA Y MÉTODOS.

- BOALT, G.: *Skolutbildning och skolresultat*. Estocolmo, 1947.
- BOSSHART, E.: *Erziehung zur Persönlichkeit auf der Grundlage von Wesen und Würde des Menschen*. Zurich, Rascher Verlag, 1951. 240 págs.
- CASTIELLO, J.: *Geistesformung. Beiträge zur experimentellen Erforschung der formalen Bildung*. Bonn, Dümmers Verlag, 1934. 142 págs.
- CHATELAIN, F. & COUSINET, R.: *L'état présent de l'éducation nouvelle*. Paris, Les Presses d'Ile-de-France, 1953. 40 págs.
- CONFÉRENCE DES DIRECTEURS DE GYMNASSES SUISSES: *Le gymnase suisse. Problèmes actuels*. Friburgo, Imp. Saint-Paul, 1949. 83 págs.
- CRAECKER, R. DE: *Les enfants intellectuellement doués*. Paris, Presses universitaires de France, 1951. 138 págs.
- DAVIES, H.: *The boys' grammar school to-day and to-morrow*. Londres. Methuen, 1945. 142 págs.
- DOBINSON, C. H.: *Education in a changing world*. Oxford, Clarendon Press, 1951. 145 págs.
- DOTTRENS, R.: *Notre enseignement secondaire*. Ginebra, 1938. 100 págs.
- EARLE, F. M.: *Reconstruction in the secondary school*. Londres, University of London Press, 1944. 188 págs.
- ETHERINGTON, T. H.: *In and out of school*. Londres, Pitman, 1950. 98 páginas.
- FERRIÈRE, A.: *Le progrès spirituel*. Ginebra, Forum, 1927. 359 págs.
- *Der Primat des Geistes als Grundlage der aufbauenden Erziehung*. Langensalza, J. Beltz, 1932. 260 págs.
- FISCHER, H.: *Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweizerischen Gymnasiums. Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums*. Biel, 1940. 234 págs.
- FUETER, E.: «Das Studium generale», *Schweizerische Hochschulzeitung*. Zurich, Verlag Leemann, núms. 4, 5, 1952.
- GARCIA HOZ, V.: *Cuestiones de filosofía de la educación*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, 1952. 144 págs.
- Genetic studies of genius*, Stanford, Stanford University Press, 1925-47. 4 vols.
- Grammar school sixth forms*, Londres, Times Publishing Co., 1949. 18 págs.
- GREENOUGH, A.: *The educational needs of the 14-15 group*. Londres, John Heritage, The Unicorn Press, 1938. 182 págs.
- GREENOUGH, A. & CROFTS, F. A.: *Theory and practice in the new secondary schools*. Londres, University of London Press, 1949. 132 págs.
- HAPPOLD, F. C.: *Citizens in the making*. Londres, Christophers, 1935. 146 páginas.
- *The English subjects synthesis*. Londres, Christophers, 1951. 126 páginas.
- HEMMING, J.: *Social studies in secondary schools*. Londres, Longmans Green. 176 págs.
- HYLLA, E.: *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr*. Munich, Oldenbourg, 1949. 79 págs.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION: *Equality of opportunity for secondary education*. Ginebra, 1946. Publ. núm. 96. 126 págs.
- *L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré*. Ginebra 1946, Publ. núm. 92. 124 págs.
- JAOUEN, J.: *La formation sociale dans l'enseignement secondaire*. Juvisy, Editions du Cerf. 1932.
- JAMES, E.: *Education and leadership*. Londres, Harrap, 1951. 112 págs.
- MALLINSON, V.: *The adolescent at*

- school*. Londres, William Heinemann Ltd., 1949. 165 págs.
- MARITAIN, J.: *Education at the crossroads*. Newhaven, Connecticut, Yale University Press, 1943. 120 págs.
- MEYLAN, L.: *Les humanités et la personne*. 2.^a ed., Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1944. 270 págs.
- MEYLAN, L.: *Sélection ou culture?* Lausanne, Payot, 1942. 24 págs.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les classes d'orientation*. Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1938. 114 págs.
- NEUBAUER, V. E.: *Die Persönlichkeit des Hochschülers*. Innsbruck, Vienna, Munich, Tyrolia-Verlag, 1951. 151 págs.
- OZOUF, M.: *Documents officiels: Le nouveau statut des lycées et collèges*. Paris, F. Nathan, 1942. 326 págs.
- PAYOT, J.: *La faillite de l'enseignement*. Paris, Alcan. 1937. 60 págs.
- ROMANINI, L.: *Il movimento pedagogico all'estero*. Brescia, La Scuola, 1951, vols. I y II.
- The problems of secondary education today (University of London Institute of Education, Studies in Education, núm. 6)*. Londres, Evans Brothers. 153 págs.
- THOMPSON, D. & REEVES, J.: *The quality of education*. Londres, Müller, 1947. 232 págs.
- VALITUTTI, S.: *La scuola e il problema sociale*. Città di Castello Il Solco, 1946. 110 págs.
- VERNIERS, L.: *La rénovation de l'école (Equilibres: Cahiers périodiques, 3.^a serie, núm. 4)*. Bruselas, 1936. 88 págs.
- VIAL, F.: *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*. Paris Delagrave, 1936. 288 págs.
- WARNER, W. L.; HAVIGHURST, R. J. & LOEB, M. B.: *Who shall be educated? The challenge of unequal opportunities*. Londres, K. Paul, Trench, Trubner, 1946. 180 págs.
- WENKE, H.: *Wissenschaft und Erziehung*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1952. 206 págs.
- WURTENBERG, G.: *Existenz und Erziehung*. Düsseldorf, Schwann, 1949. 222 págs.
- II. ENSEÑANZA PROFESIONAL.
- L'adolescence ouvrière; conférences du service social*, Paris, Éditions sociales françaises, 1939.
- CECH, F.: *Zur Neugestaltung der österreichischen Berufsschule*. Viena, Oesterreichischer Bundesverlag, 1950. 124 págs.
- CHRISTIANS: «Les conditions actuelles du travail des jeunes de moins de 18 ans», *Revue française du travail*. Paris, Ministère du travail, núm. 1, 1953. págs. 68-85.
- CHRISTIANS: «Prévention et dépistage dans le milieu du travail», *Sauvegarde de l'enfance*. Paris, marzo-abril 1952, págs. 262-93.
- CONFÉRENCE INTERNATIONALE DU TRAVAIL. 24.^a session: *Enseignement technique et professionnel et apprentissage*. Ginebra, 1938. 252 págs.
- DOBINSON, C. H.: *Technical education for adolescents*. Londres, Harrap, 1951. 123 págs.
- GRAEMIGER, S.: *Erziehung zum Beruf. Erziehung im Beruf*. Basilea, Helbing & Lichtenhahn, 1945. 62 págs.
- HOLTROP, W. F.: *Vocational education in the Netherlands*. Berkeley y Los Angeles, University of California Press, 1951. 158 págs.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE: *Technical and vocational education and apprenticeship. International Labour Conference, 1939. Twenty-fifth session*. Ginebra. ILO. 251 págs.
- *Enseignement technique et professionnel et apprentissage. Conférence internationale du travail, 1939. Vingt-cinquième session*. Ginebra, BIT. 263 págs.
- JAHODA, G.: «Adolescent attitudes to starting work», *Occupational psychology* T. 23. Londres, National Institute of Industrial Psychology, 1949.
- MALLART, J.: *La enseñanza profesional en España*. Madrid, Cámara de Industria, 1944.
- MATAGNE, L. & VERCLEYEN, J.: *Enseig-*

- gnement professionnel et apprentissage*. Bruselas, Central del PES de Bélgica, 1938. 122 págs.
- MATRAY, F.: *Pédagogie de l'enseignement technique*. París, Presses universitaires de France, 1952. 147 págs.
- NAVILLE, P.: *La formation professionnelle et l'école*. París, Presses universitaires de France, 1948. 134 págs.
- PETERS, I. O.: *Relèvement social et prospérité économique par l'éducation et la formation professionnelle de la classe ouvrière*. Bruselas, Erasme, 1947. 96 págs.
- Probleme des beruflichen Bildungswesens*. Stuttgart, Verlag Reinhold A. Müller, 1951. 143 págs.
- REUCHLIN: «Etude sur l'inadaptation à l'apprentissage», *Travail humain*. París, Presses universitaires de France, núm. 1-2, 1950.
- UNGDOMSKOMMISSIONEN: *Ungdommen og Arbejdslivet*. Copenhague, Schultz, 1952. 194 págs.
- VOGEL, V. DE: *Le préapprentissage et l'admission des enfants de 12 à 14 ans dans l'enseignement professionnel*. Ligue de l'enseignement de Bruxelles, 1935.
- VYSNEPOL'SKIJ, I.: *Iz opyta vospitatel'noi raboty y spezialnykh remeslennykh outchilischakh*. Moscú, Unión de los trabajos científicos-pedagógicos, 1950. 58 págs.
- Young workers and their education*. Londres, British Association for Commercial and Industrial Education, 1943. 40 págs.

CAPITULO VIII

Algunos problemas particulares de la segunda enseñanza ¹

El primer año de segunda enseñanza.—En Europa, la edad de once a doce años corresponde, para la mayoría de los niños, a un cambio en el terreno escolar. Acaba el ciclo del primer grado, y empieza la enseñanza del segundo. Durará esta tres años o más. Para algunos, en realidad, este período que empieza es tan solo una prolongación, tal vez en grado más elevado, del género de trabajo que les es ya familiar: sin embargo, para muchos representa un cambio completo de sus costumbres.

El establecimiento que van a frecuentar desde ahora puede estar mucho más alejado de su casa que la escuela primaria; ellos mismos se hallarán, con mucha frecuencia, separados de sus compañeros de la primera infancia; en lugar de estar entre los de más edad y más fuertes del grupo, se verán relegados entre los más jóvenes y los «nuevos»; en vez del profesor único al que estaban acostumbrados, tendrán muchos profesores en el transcurso del día, sin poder establecer relaciones personales con ninguno. Los métodos varían de un profesor a otro; la escuela ya no espera del alumno las mismas cosas; toda suerte de nuevas disciplinas solicitan su esfuerzo. Y este conjunto de factores representa para el niño un trastorno mucho mayor de lo que parece indicar el simple hecho de cambiar de barrio o de edificio escolar.

Es probable que ningún niño resista esta prueba sin aprensión y sin experimentar, al menos temporalmente, una especie de tensión. Incluso los sujetos de once a doce años mejor equilibrados y más amplios de miras se hallarán algo desorientados y experimentarán una sensación de inseguridad. Algunos rechazan totalmente, de primera intención, esta nueva situación. La transición puede ser particularmente penosa para aquellos sujetos que han sido arrastrados por la ambición de su maestro

¹ El presente capítulo se basa en los trabajos de los grupos II y III de la conferencia.

o de sus padres, que han aprobado con trabajo su examen de ingreso y que abordan la nueva experiencia que significa para ellos los estudios de segundo grado, tras un período más o menos largo de creciente ansiedad. Por el contrario, aquellos que no han podido conseguir entrar en el centro en donde sus padres ambicionaban verles ingresar, encontrarán con frecuencia, en la escuela donde están relegados, la confirmación de su sentimiento de fracaso y de su temor de defraudar las esperanzas familiares.

Estos períodos de transición pueden ser críticos para los niños. Las primeras semanas, incluso los primeros días en la escuela de segunda enseñanza, tienen una influencia determinante en la actitud del niño frente a los años de trabajo que se abren ante él. Por ello, un maestro inteligente y sensible puede desempeñar un considerable papel para que el cambio le resulte estimulante y no repelente, sobre todo si se trata de niños que experimentan un agudo sentimiento de fracaso por no haber podido ingresar en la escuela deseada. En el caso de aquellos que han aprobado a duras penas tras un período duro de fatiga y de esfuerzo, la tarea del maestro es, tal vez, aún más delicada, ya que consiste en adaptar las primeras exigencias del programa a las aptitudes reales del sujeto, y tener en cuenta los efectos profundos y duraderos de la fatiga provocada por el considerable esfuerzo que acaba de realizar.

En un número bastante grande de países europeos, el examen influye menos para el ingreso en la enseñanza post-primaria que la fortuna, las tradiciones familiares o la voluntad de los padres. En tales condiciones, el primer año de esta enseñanza tiende a convertirse en período de prueba, durante el cual el alumno ha de mostrar si es o no capaz de adaptarse a las nuevas exigencias que se le presenten. A la ansiedad que precede siempre a un concurso, sucede así la prueba, igualmente penosa y a veces másarga, de un período de iniciación¹.

¹ «De mil alumnos admitidos a consulta en el servicio psicopedagógico del liceo Claude-Bernard, de París, ha podido comprobarse que un 12,3 por 100 tenía un cociente intelectual inferior a 95, y el 31,6 por 100, un cociente intelectual entre 95 y 105. Sin ser muy exigente en el nivel de aptitudes indispensables para cursar estudios secundarios, estas cifras demuestran que muchos niños están condenados al fracaso». *Problèmes psychologiques de l'adolescence*, informe especialmente redactado para la conferencia por G. MAUCO, director pedagógico del Centro psicopedagógico Claude-Bernard, París. (Este informe ha sido publicado, véase apéndice IV D.)

No solo a la escuela corresponde ayudar a un niño a adaptarse a su nuevo medio. La familia tiene también un papel que desempeñar para facilitarle la tarea y explicarle lo que se espera de él. Desgraciadamente, pocas familias están en situación de hacerlo sin ser aconsejadas de antemano. Por ello es necesaria una estrecha colaboración entre padres y maestros, tanto en estos momentos como en fases anteriores. Lo mejor sería que se estableciera un contacto personal antes de la fecha de entrada entre el personal docente y los padres de los nuevos alumnos. Efectivamente, son los maestros quienes deben indicar a los padres la orientación pedagógica del centro; ellos también quienes deben solicitar su ayuda para las cuestiones prácticas, como el equipo, la vigilancia de los deberes y de las lecciones, la disciplina, etc. Desde el principio, estos contactos deberían tender a calmar la inquietud y la preocupación de los padres y hacerles considerar a sus hijos como individuos con derechos propios. Esto último es particularmente importante cuando se trata de un niño inteligente, víctima de la ambición o de los deseos frustrados de los padres, o también de un niño poco dotado, hacia quien los padres manifiestan demasiado claramente su decepción.

La multiplicidad de los maestros y la especialización de las materias.—La adaptación de los niños a la escuela de segunda enseñanza se hace más difícil por el hecho de que las asignaturas del programa suelen estar repartidas entre numerosos profesores, especializados en la lengua materna, en idiomas extranjeros, en historia, en geografía, en ciencias, en matemáticas, etc. Ocurre así que un alumno cambia de profesor cada tres cuartos de hora durante el día, y no ve a cada uno más de cinco veces por semana. Cada cual tendrá sus propias exigencias, y todos ellos, en su trabajo, se encontrarán en relación con más de doscientos alumnos diferentes. En estas condiciones, el niño no tendrá a nadie a quien confiarse, y si el centro es importante—como suele ocurrir en la segunda enseñanza—y cuenta con varios centenares de alumnos, de los cuales alguno tendrá hasta dieciocho y diecinueve años, la escuela podrá presentarse como una enorme máquina hostil donde nadie tiene tiempo de ocuparse del niño como de tal niño. Para un niño o una niña procedentes de la escuela primaria, donde la mayor parte del día estaban con un solo maestro, este impersonal caleidoscopio de profesores y de enseñanza que descubren aquí, este mundo nuevo del que desean desespe-

radamente formar parte, suele constituir una prueba difícil. Cuando a esto se une el cambio de una escuela cercana a la casa, en un pueblecito en donde todo el mundo se conoce, a una escuela de la ciudad con todo lo que esto significa—viaje, comida de mediodía tomada fuera de casa, una jornada escolar desmesuradamente larga—, se puede comprender que, para ciertos niños, la dificultad de adaptación sin ayuda exterior se haga insuperable.

La segunda enseñanza exige, sin duda, cierta especialización de los profesores y de las asignaturas, y esta necesidad se acentúa hacia el principio y el final de los estudios. Es igualmente cierto que la enseñanza de los primeros rudimentos de un idioma extranjero, p. ej., exige una técnica y un estilo que solo puede hallarse en el especialista que ha recibido la formación apropiada. Sin embargo, la especialización llevada al exceso puede provocar una dispersión del saber, una falta de unión entre las asignaturas, la ruptura de toda relación personal entre el maestro y el alumno y, lo que puede ser más grave, corre el riesgo de enfrentar a los niños con una serie de exigencias rivales y a veces incluso contradictorias. Este peligro nunca es más visible que en la enseñanza de la lengua materna, la cual, por ser justamente el vehículo de la enseñanza de todas las asignaturas, es enseñada prácticamente por todos los profesores. Algunos tolerarán el empleo de frases incompletas, las faltas de gramática y de ortografía, las impropiedades y otras tosquedades de estilo, si el fondo es bueno; otros, darán importancia a la forma—p. ej., para la presentación de los resultados de trabajos prácticos en ciencias—, irán hasta el respeto escrupuloso de ciertas reglas que los alumnos serán incapaces de comprender y que aplicarán mecánicamente y, al mismo tiempo, el profesor encargado de la enseñanza de la lengua materna se interesará tal vez por la precisión y la sinceridad en el modo de presentar las ideas. Puede incluso ocurrir en los grandes centros de horario complicado y donde cada asignatura está distribuida entre muchos especialistas, que la especialización de la enseñanza sea tan avanzada que muchos aspectos de una misma asignatura, diferentes pero estrechamente ligados entre sí—p. ej., la aritmética y el álgebra, o la lengua y la literatura—, sean enseñados por distintos profesores. Las divergencias que puedan resultar en la enseñanza de una misma materia no harán sino aumentar la confusión de los espíritus.

La diferencia de método de un profesor a otro, tanto en lo que respecta al comportamiento de la clase o la disciplina, como a las notas que permiten sancionar los esfuerzos de los alumnos, o bien a la actitud general que de ellos se exige, e incluso en cuanto al modo en que deben dirigirse a sus profesores, son tal vez más frecuentes y más desorientadoras para los niños. Un profesor será distante, sarcástico, exigente; otro, justo pero severo; un tercero, represivo; un cuarto, amistoso y tolerante; otro más, débil y vacilante.

Es preciso reconocer que es probablemente imposible, incluso durante los primeros años de la segunda enseñanza, obtener una coordinación completa entre las asignaturas y los profesores. Por otra parte, cierta diversidad en la manera de abordar los temas y cierta diferencia de actitud entre los profesores, tienen sus ventajas si no se llevan demasiado lejos. Es preciso que los niños y los adolescentes aprendan, antes o después, a encontrarse a gusto en medio de los distintos grupos y a adaptarse a una serie de exigencias diversas y a veces contradictorias. No deja de ocurrir que entre los doce y quince o dieciséis años, los niños atraviesen un período difícil y se vean sujetos a grandes cambios afectivos; van tomando poco a poco conciencia de su yo, bajo sus múltiples aspectos, dando al mismo tiempo pruebas de mucha inexperiencia, lo cual les hace particularmente maleables y vulnerables. Por ello puede decirse, en el mejor de los casos, que un sistema de educación que deja al niño entregado a sí mismo, en el mundo impersonal de los especialistas, no hace lo necesario para asegurar al interesado un desarrollo equilibrado de su sentido social, de su afectividad y de su inteligencia; en el peor de los casos, este sistema agrava la incoherencia de espíritu que caracteriza a tantos adolescentes.

El profesor principal.—En Europa, muchos centros de enseñanza—en particular las escuelas secundarias que tienen tras de sí una vieja tradición y un número de profesores bastante importante en relación con sus efectivos—han intentado paliar ese defecto nombrando profesores principales, al menos durante los primeros estadios, e incluso, con frecuencia, durante todos los estudios de segundo grado. Sin embargo, suele ocurrir que tal expediente no tenga otro objeto que el de colocar al frente de cada clase a un profesor especializado que, además de su propia asignatura, se encargue de enseñar eventualmente una segunda materia. Fuera de ello, su misión se reduce con frecuencia a pasar

lista cada día, a redactar los informes y a cuidar del orden de la clase. En ese caso, hay pocas probabilidades de que conozca mejor a los treinta alumnos—y a veces más—de los que es responsable, que si se limitase a darles simplemente una clase de historia o de matemáticas.

Si se desea que esta fórmula del profesor principal contribuya de un modo eficaz a la adaptación de los alumnos del medio escolar, así como al desarrollo armonioso de los estudios de segundo grado, será preciso establecer el papel de este profesor como verdadero guía responsable del desarrollo del niño bajo todos los aspectos. El primer deber de su cargo, y el que más tiempo y más trabajo le llevará, será el conocer íntimamente a cada uno de sus alumnos y establecer entre ellos y él un clima de comprensión y de confianza mutua. Habrá de ser el principal agente de unión entre la escuela y los padres y, dentro de los límites impuestos por la organización escolar—que también ostentará la mayor flexibilidad posible—, habrá de asumir la responsabilidad de coordinar el conjunto del trabajo de los alumnos a su cargo, realizando así un trabajo de vigilancia general. Esto no quiere decir que haya de enseñar él mismo todas las asignaturas del programa. Por el contrario, deberá, de común acuerdo con los profesores encargados de la enseñanza de las distintas materias, realizar el plan de trabajo del curso, conciliar las exigencias de cada cual (sobre todo en lo que respecta a los deberes y lecciones que se hayan de poner a los alumnos) y tratar de uniformizar entre todos sus colegas los métodos y las reglas de la disciplina. El solo tendrá a su cargo las cuestiones generales en cuanto a la vida del niño en la escuela y, a tal título, deberá adoptar una actitud situada en mitad del camino entre el amigo adulto y el pedagogo distante. Hacia él debe volverse el niño naturalmente si se encuentra apurado en su trabajo o en la vida, y también es a él a quien sus colegas habrán de someter los casos difíciles que todo educador encuentra en las clases que se le confían.

Para que el profesor principal pueda llevar a cabo como es debido esta tarea de *guía*, es preciso, al menos durante los primeros años, que esté en contacto con sus alumnos durante la mitad de la semana y que cada día los tenga consigo durante unas horas. Será, pues, preciso que tenga a su cargo la enseñanza de dos o tres asignaturas principales del programa. También es deseable que disponga de una hora o de un *período* semanal para ocuparse individualmente de cada caso, p. ej., mientras la clase

hace cualquier trabajo durante el estudio vigilado. Es también preciso que pueda tratar en forma útil con los padres y que disponga de algún tiempo para visitar a las familias o examinar el caso de tal o cual niño con sus progenitores¹.

Semejante tarea exige, sin duda, una formación especial y, necesariamente, cualidades personales excepcionales; requiere una actitud de espíritu hacia los adolescentes jóvenes y sus necesidades que no se suele observar en las escuelas de tipo tradicional. Y sin embargo, si se quiere llegar a reducir en la segunda enseñanza el elevado porcentaje de la total falta de éxito o de los casi fracasos debido a razones de orden intelectual, social o afectivo, no existe otro medio que el de tratar de descubrir cuanto antes las dificultades y aplicarles el tratamiento adecuado².

¹ Este sistema ha sido aplicado con mucha prudencia en Francia, en las *clases nuevas*; los resultados obtenidos—disminución notable de los casos de adaptación difícil—han sido muy estimulantes. Naturalmente, el sistema es conocido en muchos otros países, aunque, por desgracia, se considera con demasiada frecuencia como expediente administrativo que como un medio para ayudar a los alumnos a adaptarse mejor a la escuela. Es poco común que el profesor principal se encargue completamente de guiar a los alumnos en sus dificultades personales; y menos frecuente aún que haya recibido una formación no solo de profesor especializado en la enseñanza de tal o cual asignatura, sino de educador o de educadora cuya misión principal consiste en ayudar a los adolescentes a instruirse y a desarrollarse. Siempre que el único medio de obtener un puesto de profesor en una escuela secundaria sea la especialización exhaustiva y que los profesores especializados no reciban—o reciban apenas—formación pedagógica propiamente dicha, tal sistema no podrá desarrollarse—y es lástima—. ¡Suele ser más fácil hallar especialistas que buenos maestros!

² «El análisis de los resultados de una encuesta de sondeo sobre casi cien mil alumnos de enseñanza primaria en Francia ha demostrado que entre los niños de diez a trece años de edad, solo del 57 por 100 al 65 por 100 de aquellos alumnos cuyos *tests* habían demostrado que eran normales intelectualmente, obtenían éxito en la escuela; que del 30 por 100 al 37 por 100 de estos niños tenían una escolaridad difícil, y del 4 por 100 al 6 por 100, una mala escolaridad.» G. HEUYER, H. PIÉRON, Mme. H. PIÉRON y A. SAUVY: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, París, Presses Universitaires de France, 1950. Por otra parte, en un artículo publicado en *Enfance* (1952, número 5) y dedicado a la «distribución de los escolares parisinos», R. ZAZZO comprueba (pág. 409) que un 50 por 100 de los alumnos llega al menos con un año de retraso a la clase de bachillerato (1.ª parte), y el 56 por 100, a la clase de filosofía. Asimismo, en la enseñanza primaria, cerca de un 50 por 100 de niños repite una clase, como media. Los cinco años de escolaridad primaria se hacen en seis, por un 50 por 100 de los niños. La proporción de alumnos que repiten al menos una clase, es de 31,9 por 100 en el *liceo científico*. En el conjunto de las *scuole secondari inferiori e superiori*, un 56,2 por 100 de los alumnos repite un año entero o debe reemprender el estudio de una asignatura, mientras que solo el 15,7 por 100

Gran parte de los maestros no parece medir muy bien hasta qué punto los adolescentes que se les confían son aún niños, incluso a los dieciséis y más años, ni ve cómo precisan la comprensión y la simpatía de un adulto a quien admiran, pero a quien sienten relativamente despegado de ellos, ni parece apreciar la considerable ayuda que puede proporcionar para su desarrollo completo y armonioso un profesor principal que llegue a conocerlos objetivamente y sin vana sensiblería. Solo la existencia de un profesor cuyo trabajo consista en conocer al niño fuera de la escuela permitirá, en ocasiones, obtener los informes clave gracias a los que el cuerpo docente podrá comprender las razones de un aparente capricho o de uno de esos accesos de indisciplina que se encuentran en el transcurso del desarrollo de cualquier muchacho.

Sean cuales fueren, sin embargo, las cualidades de un profesor principal, no puede llevar a cabo su tarea sin la colaboración de sus colegas, y tampoco, por otra parte, pueden estos escudarse en su especialidad ni desentenderse del ambiente general del centro en donde enseñan. El personal docente de una escuela no debería limitarse a encontrarse por los pasillos como suele ocurrir; habría de estar vinculado por cierta unidad de miras sobre la educación y sus objetivos.

Esta unidad de miras no podrá, sin embargo, expresarse por medio de una acción coordinada si cada profesor considera que su misión se limita a enseñar la propia asignatura, sin referencia alguna a la actuación de sus colegas. Es evidente que los pro-

de los alumnos se considera con buena escolaridad. *La reforma della scuola*, op. cit., págs., 225, 226.

Según J. A. A. Verlinden, del Ministerio de Educación de Países Bajos, el análisis de los datos estadísticos referentes a los años 1946-1950 en las escuelas secundarias holandesas de todas la categorías indica que la proporción de los alumnos aún en la escuela y que han pasado normalmente de una clase a otra, sin repetir ninguna, es el 67 por 100 después del primer año; el 48 por 100 después de dos años; el 35 por 100 después de tres años, y solamente el 25 por 100 después de cuatro años. Al cabo de cuatro años de estudios secundarios, el porcentaje medio de alumnos que siguen en la escuela y que han perdido uno o dos años en sus estudios, es del 33 por 100. Las cifras detalladas varían de un tipo de escuela a otro; los porcentajes más elevados, tanto en los alumnos que han repetido clase como para los que no la han repetido, se encuentran en el *gymnasium* y en el liceo.

Más adelante se verá (Apéndice II) que del 25 por 100 al 27 por 100 de los alumnos de uno de los colegios clásicos de Suiza ha fracasado por una u otra causa, y que en 1942-1945, solo el 47 por 100 de los alumnos proseguirá normalmente sus estudios.

fesores deben de tener frecuentes reuniones para ponerse de acuerdo, no solo en los principios generales que gobiernan su trabajo y determinan el ambiente de la escuela, sino también sobre cuestiones prácticas, tales como el sistema de recompensas y de castigos, la participación de los alumnos en la elaboración y la aplicación del reglamento, la distribución de los deberes y de las lecciones, el establecimiento del empleo del tiempo, la coordinación de las materias de enseñanza, la forma de ayudar a los nuevos a adaptarse a su medio, etc.

El punto más importante consiste, sin duda, en la comunicación metódica de todos los elementos de apreciación recogidos por cada profesor acerca de sus alumnos. Lo que ocurre con mucha frecuencia es que en una conversación cualquiera en la sala de profesores, entre clase y clase, se evoca al azar tal o cual caso. Lo más frecuente es que sea el de los niños que presentan dificultades, generalmente de orden disciplinario, o el del alumno particularmente brillante. Muy raras veces se trata de los otros. Los profesores formulan entonces opiniones que siguen siendo puramente verbales y de esta forma se hacen, sobre algunos casos aislados; juicios influidos por la indulgencia o la severidad; totalmente faltos de objetividad y que, a veces, son incluso completamente erróneos; juicios que persiguen a ciertos niños durante todos sus estudios. No es extraño que, por falta de un examen atento de todos los factores que entran en juego, tanto en la escuela como fuera de ella, un niño que solo presentaba al principio síntomas ligeros, fácilmente reducibles con un poco de cuidado y de atención, se convierta, por simple negligencia, en un verdadero caso clínico que dependerá del centro psicológico o psicopedagógico¹. Sin ser necesariamente causa frecuente y directa de la delincuencia juvenil, la mala adaptación en la escuela contribuye con frecuencia a ella; en cualquier caso, es un síntoma que debe alarmar y provocar la aplicación de medidas preventivas lo más pronto posible.

La forma en que está organizada la mayor parte de los centros de segunda enseñanza y, hay que reconocerlo, el modo en que se han formado los maestros (particularmente los especialistas, muchos de los cuales no han recibido una verdadera pre-

¹ Sobre mil «casos de fracaso» examinados por el Centro Psicopedagógico del liceo Claude-Bernard, de París (Francia), un 56,1 por 100 de los sujetos se han revelado de nivel intelectual suficiente para terminar sus estudios en condiciones satisfactorias (documento de trabajo ya citado).

paración para la enseñanza) hacen probablemente imposible el conocimiento completo y detallado de cada alumno como caso individual¹. Por el contrario, es perfectamente posible examinar sistemática y regularmente si los progresos de cada alumno y su grado de adaptación son satisfactorios o si sería útil pensar en una investigación más a fondo y en una eventual ayuda. Para ello no basta con unas consultas a la ligera al final de cada trimestre, ni con un boletín semanal o bimensual en donde el profesor se limita a consignar las notas del alumno para los padres. De hecho, este boletín es, para la mayor parte de los niños, la causa de una ansiedad periódica; tampoco proporciona a los padres explicación sobre la razón del fracaso o del éxito, y este boletín, en el que el profesor ve un estímulo para el esfuerzo, se convierte con mucha frecuencia en una verdadera pesadilla para el alumno, cuando no es objeto de una indiferencia hurafña. En las relaciones que puede establecer la escuela con los padres de los alumnos, el efecto de este carnet escolar representa, tanto para los padres como para los alumnos, un elemento cuya importancia es esencial medir. Sin duda, no se trata de disfrazar la verdad; pero, al menos, hay que asegurarse de que el boletín ejerza una función positiva en el desarrollo de los niños.

Un buen método consiste en examinar regularmente, a fondo, cada semana, el caso de cierto número de alumnos, cinco o seis, como máximo, procurando que cada expediente sea estudiado por turno, al menos una vez por trimestre. Los niños que plantean problemas particulares habrán de ser objeto de exámenes más frecuentes y dar materia para estudios e informes especiales. En los casos particularmente difíciles, y cuando no es posible recurrir a especialistas calificados, convendría que un miembro del personal de la escuela estableciese contacto estrecho, amistoso y confiado con la familia del alumno y considerase con ella los medios, para la escuela, de aportar su ayuda a lo que es, en definitiva, una tarea común. Conservando durante los estudios del niño fichas psicológicas en que se consignen los resultados de esas conversaciones, se llega a constituir un expediente escolar que no solo permite ayudar y guiar al interesado, sino que proporciona a cada miembro del personal docente un medio concreto y eficaz de conocer mejor la función de los factores orécticos en los progresos escolares de los niños, y elaborar una

¹ Este examen individual es posible, en Bélgica, en cada uno de los trece liceos o ateneos que poseen centro médico-psicopedagógico.

doctrina pedagógica común. El estudio sistemático de problemas concretos y de casos individuales proporciona al personal docente más ocasiones que ningún otro método para entenderse y elaborar en común una política pedagógica coherente.

El empleo de una escala de apreciación comúnmente aceptada o de fichas individuales analíticas uniformes, facilita el examen de los casos individuales y permite ayudar mejor a los sujetos difíciles o retrasados en el desarrollo y en la adaptación¹. De todas formas, procedimientos como estos sólo pueden dar buenos resultados en manos de aquellos educadores en quienes concurren estas dos condiciones: por una parte, un verdadero amor a la juventud; por otra, la voluntad bien definida de extender siempre y de profundizar la prospección de los problemas del crecimiento. Desgraciadamente, se encuentra a veces una hostilidad o una indiferencia latentes hacia los alumnos, que parece expresarse en los métodos pedagógicos empleados y en la atmósfera misma de la escuela, la cual, por su parte, se caracteriza por una disciplina coercitiva y una actitud colectiva de repulsa hacia aquellos que no se someten al sistema de normas arbitrariamente fijadas. En muchas otras escuelas, la actitud adoptada es más sencilla, y por otra parte muy cómoda: parece ignorarse que la adquisición de conocimientos no es solamente una cuestión de inteligencia ni de voluntad de aprender, sino un proceso global que pone en acción la personalidad total del niño.

Fatiga, agotamiento escolar, trabajo en casa, descansos.—Por la estrecha correlación que existe entre los diferentes aspectos de la vida del alumno, conviene analizar de cerca la composición de la jornada para equilibrarla mejor, teniendo particularmente en cuenta las tensiones físicas, mentales y afectivas que caracterizan al adolescente en pleno crecimiento. En la mayor parte de los países la jornada escolar, incluidas las cortas interrupciones entre las clases y el recreo de mediodía, llega—y a veces excede— a unas siete horas, a razón de cinco días por semana. Además, en la segunda enseñanza y en ocasiones incluso desde los seis o siete años, los niños tienen que hacer todas las tardes una o dos horas de deberes en casa². De esta forma, la duración mínima de la

¹ Véase apéndice I A.

² Ciertos países han prohibido los deberes y las lecciones de tipo tradicional para los niños menores de trece años, reemplazándolos por trabajos dirigidos, colectivos o individuales, de preparación o de aplicación,

semana de trabajo alcanza con frecuencia de treinta y cinco a cuarenta horas; en ciertos casos llega a las sesenta horas e incluso más. Si, como ocurre en muchas escuelas, la enseñanza permanece en un terreno teórico y abstracto, se ve que llega a pedirse a un niño de doce o trece años quedarse quieto en un banco y escuchar sin moverse, durante muchas horas seguidas¹, lo que pocos intelectuales, incluso adultos, tendrían el valor y la voluntad de hacer, sin hablar de la capacidad de atención precisa cuando se piensa que hay que soportar tal régimen durante treinta o más semanas al año.

El que muchos adolescentes, ya que no todos, superen este régimen, no permite sacar la consecuencia de que sea bueno, y menos todavía de que sea el mejor posible. Desgraciadamente, no pueden proponerse investigaciones serias acerca de la duración óptima de una lección, ni sobre el equilibrio a mantener entre el estudio, la creación y la imitación a lo largo de la jornada escolar, y tampoco acerca de la mejor utilización del tiempo reservado a la preparación y al trabajo individual, ni siquiera sobre los efectos de la fatiga física e intelectual en los niños de diferentes edades sometidos a métodos escolares distintos².

Sin embargo, parece haberse alcanzado cierto número de conclusiones. Los adolescentes tienen tanta necesidad de reposo como de actividad; necesitan descansos, momentos de soledad que puedan utilizar a su antojo, incluso para no hacer nada, así como

y por trabajos de carácter menos convencional que el niño prepara en su casa. En Bélgica, las autoridades escolares se han ocupado de este problema, como lo demuestra la circular del 9 de octubre de 1948 del Ministerio de Instrucción Pública: «Instrucciones provisionales referentes a la reforma de la enseñanza media. Generalidades» (Documento A 4). En principios análogos se han inspirado, en Francia, los *trabajos dirigidos* de las *clases nuevas*, a los que se dedican cinco horas sobre treinta aproximadamente por semana. (*Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du second degré*, 6.^a ed., París, Vuibert, 1952.)

¹ Esto cuando los alumnos tienen solo dos horas de educación física a la semana y la posibilidad de estirar las piernas entre las clases y durante el recreo de mediodía.

² Conviene señalar aquí el plan de investigaciones instituido por la Universidad Harvard para estudiar los efectos del agotamiento escolar entre los alumnos de cuatro escuelas primarias de Florencia. Dos de las escuelas a que se refiere la encuesta son de tipo tradicional, en tanto que las otras dos aplican métodos *activos*; este estudio, que se llevará a cabo durante bastantes años, tiene por objeto averiguar, al mismo tiempo, los efectos de varios regímenes alimenticios y diversos métodos pedagógicos. No parece que se haya hecho un estudio científico del problema del agotamiento en la escuela desde A. BINET y V. HENRI (*La fatigue intellectuelle*, París, Schleicher frères, 1898).

períodos de trabajo rigurosamente disciplinado, individual o colectivo. El niño aprende mejor cuando su interés, motivado, le impulsa a estudiar; pero, al mismo tiempo, debe aprender el valor del esfuerzo penoso y con frecuencia ingrato, en una empresa que justifica solamente la esperanza de buenos resultados a plazo más o menos largo. Se reprocha, con razón, a la segunda enseñanza el ocuparse del niño exclusivamente en relación con la escuela, y desinteresarse, en cambio, del equilibrio general de su vida. Las verdades expuestas anteriormente se ignoran tanto dentro como fuera de la escuela. No es extraño, p. ej., que además de su trabajo escolar y de sus preparaciones, el alumno reciba lecciones particulares de una asignatura en que está más flojo, que aprenda un idioma extranjero suplementario o lecciones de música, o que esté inscrito en una o varias asociaciones. Todos sus ocios se ven, de esta forma, dirigidos y organizados por los otros, y además, tal vez tengan que llevar a cabo algunos trabajos de la casa (lo que es corriente en el caso de las muchachas). Cierto es que las vacaciones proporcionan un período de descanso que se acoge con alegría; pero, por razones de orden social, los jóvenes se van cada vez más a los campos de vacaciones, en donde encuentran distracciones organizadas y dirigidas y donde se insiste más sobre las actividades colectivas que sobre el desarrollo y la valoración de las dotes individuales. Igualmente, muy pocas escuelas se preocupan de mantener el equilibrio en la vida del alumno entre la enseñanza propiamente dicha, los ejercicios de aplicación y las actividades creadoras de todas clases—verbales, musicales, manuales o sociales—. Es cierto que muchas escuelas incluyen en sus programas clases de música, de dibujo o de historia del arte, y trabajos prácticos como la carpintería, etcétera, pero estas actividades están consideradas poco más o menos como superfluas y son las primeras sacrificadas cuando se trata de podar un empleo de tiempo, y cuando hay que tener en cuenta una insuficiencia de personal o de créditos. En el mejor de los casos, se suelen ver relegadas a un segundo plano, porque no constituyen materia importante de examen. El análisis de los empleos de tiempo y de otros documentos de los centros de segunda enseñanza, en los que se puede hallar el reparto detallado de los horarios según las asignaturas del programa, muestra que el dibujo, la música y los trabajos manuales ocupan cuando más cuatro horas (de las cuales dos o tres suelen ser facultativas) en una semana de treinta o treinta y cinco horas. Con frecuencia, el dibujo es la sola forma de expresión de que disponen

los alumnos fuera de las materias propiamente escolares, para dar libre curso a sus dotes creadoras, y aun así, se les suprime pasado el tercero o cuarto año. Basta, por otra parte, echar una ojeada a los programas para observar que, lejos de dejar en libertad la imaginación, estas clases de dibujo suelen consistir en estudios de plantas (que no siempre se dibujan del natural, ya que es general el empleo de reproducciones o fotografías), objetos o reproducciones en yeso de lo clásico, acompañados de ejercicios de perspectiva, etc. Por el contrario, los métodos aplicados en Francia en las *nuevas clases* son mucho más liberales en este aspecto: durante el primero y segundo año del segundo grado, consagran a las actividades creadoras seis horas y media del horario de clases, a las que se añaden todavía dos horas de estudio del medio ambiente; durante el tercero y el cuarto año, esta cifra puede elevarse a diez horas y media en casos especiales y no baja, en ningún caso, de las cuatro horas y media¹.

Sin embargo, la actividad creadora del niño no se expresa sólo en las artes y en los trabajos manuales; puede y debe tener una función esencial en los estudios literarios y, particularmente, en el estudio de la lengua materna. En cuanto a las matemáticas y a las ciencias, incluso en los primeros estadios, no están exentas de posibilidades creadoras. Las modificaciones afectivas que acompañan al crecimiento en el adolescente, le incitan, por otra parte, a construir y a crear tanto como a estudiar y a conocer. Desgraciadamente, se tiende a ignorar con demasiada frecuencia que tales deseos constituyen motivos poderosos que dan valor a una rutina ingrata pero necesaria. Parece, efectivamente, que muchos de nuestros métodos pedagógicos se basan en la idea implícita de que las faenas molestas son buenas como tales; que su gratuidad les da un valor disciplinario suplementario; y, en lugar de hacer honor a la petición perfectamente legítima de los alumnos, que desean que la utilidad de los estudios—si no siempre la utilidad inmediata—les sea manifiesta, los adultos parecen dejar creer al adolescente despejado que una buena parte del pro-

¹ Véase: *Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du second degré*, 6.^a ed., París, Vuibert, 1952; *Piano di Studi per la Scuola Media Inferiori*, Roma, Signorelli, 1949; Ministère de l'Instruction Publique (Bélgica): *Horaires et programmes des troisièmes*, n. d.; *Svensk Författningssamling*, 1950, núm. 60, 13 marzo 1950; *Kungl Majets Kungörelse angående timplaner för rikets allmänna läroverk* (Horarios de las escuelas secundarias del Estado); E. HYLLE y W. L. WRINKLE: *Die Schulen in West Europa*, Bad Nauheim, Christian, 1953.

grama ha sido pensada con la secreta intención de obligarle sin descanso a trabajos ingratos.

Sin duda, no sería razonable pretender que a los trece o catorce años, e incluso a los dieciséis o diecisiete, los adolescentes estén lo suficientemente maduros para organizar por sí mismos su educación, para elegir lo que hayan o no hayan de hacer o para trabajar asiduamente en tareas arduas, sin someterse en cierta dosis—que vayan disminuyendo, ciertamente—a la disciplina impuesta por los adultos. Sin embargo, no hay que olvidar que, en resumidas cuentas, la disciplina intelectual ha de ser libremente consentida, como todas las demás disciplinas, y debe justificarse por buenas razones. Los adolescentes tienen derecho a saber por qué y en qué depende de ellos mismos el que, una vez suprimida toda coacción exterior, el fracaso o el éxito corresponda a su esfuerzo.

En este terreno, como en muchos otros, la acción individual de los profesores—e incluso la acción concertada de todos los profesores de una misma escuela—no basta. La actividad del alumno en la escuela y en el hogar debe ser coordinada y equilibrada, tanto para el trabajo como para los ocios, de igual modo que los horarios de clases. Por otra parte, no es posible dar una regla general cuando se trata de establecer una justa medida entre el trabajo y el descanso, entre el espíritu de iniciativa y la disciplina, entre la acumulación de los conocimientos, el aprendizaje de las técnicas y las actividades creadoras, entre el trabajo colectivo y el trabajo individual, entre la vida social y la soledad. Por ello, en un barrio acomodado en el que la mayoría de los niños pertenece a familias cultivadas y goza de gran libertad, con muchas posibilidades de expresar sus dotes creadoras, los adolescentes sacarán, tal vez, más provecho de un programa de enseñanza que insista sobre los aspectos más dogmáticos de la instrucción. Por el contrario, si los alumnos proceden de hogares en donde no tienen posibilidades para trabajar en paz y donde no se les estimula para que se cultiven, la escuela tiene que establecer entonces, tanto en las horas de clase como fuera de ellas, un plan de actividades más espontáneas y más creadoras. De todas formas, el programa no podría ser estereotipado; en cada escuela, los maestros deben tener conciencia de todas las influencias que actúan en la vida de sus alumnos. Deben buscar el concurso de los padres, organizar actividades periescolares e instituir, en caso preciso, un régimen de estudios vigilados para dar a sus alumnos todas las ventajas que favorezcan la expansión

completa de su personalidad. Solo cuando las escuelas—y particularmente los centros de segunda enseñanza—hayan conocido, tanto de hecho como en teoría, que por lo menos una parte de su misión consiste en poner remedio, cuando sea posible, a las deficiencias de la familia y del medio en que viven los niños, habremos instaurado realmente la igualdad de todos ante la instrucción, y garantizado a cada individuo el derecho a la plena expansión de su personalidad.

Lejos de nosotros la idea de que el educador deba inmiscuirse constantemente en la vida privada de sus alumnos, o que haya de sustituir a los padres. Menos todavía que pueda reivindicar poderes dictatoriales en el terreno que sea. Lo que queremos decir es solo que la educación del adolescente forma un todo y como tal ha de ser considerada. Los que se dedican a la enseñanza tienen el deber de comprender la totalidad de las necesidades de sus alumnos y ganar la confianza de los padres en el cumplimiento de una tarea que es, de hecho, una tarea común. Si se les escapa un factor cualquiera, si no tienen conciencia de la necesidad de revisar constantemente programas y métodos, les quedarán pocas oportunidades de eliminar el 30 por 100 de fracasos y de pérdidas que agobian a la segunda enseñanza. Si no se ponen al servicio de un ideal de educación coherente, tampoco podrán asegurarse la confianza activa de los alumnos, ni establecer con los padres las relaciones fecundas necesarias para enriquecer la aportación de la escuela a la vida de la colectividad.

Exámenes¹.—Entre los obstáculos principales que impiden a la segunda enseñanza responder al mismo tiempo a las necesidades de cada alumno y a las de una sociedad en transformación, conviene citar el sistema de exámenes actualmente en vigor en la mayor parte de los países europeos. Los estudios que se emprendieron entre 1932 y 1938 por el International Examinations Enquiry², han hecho resaltar las numerosas críticas que pueden

¹ Lo que sigue está ampliamente inspirado en un documento preparado para la Conferencia por A. E. Peel (R. U.) acerca de la «Función de los exámenes exteriores en el sistema de enseñanza».

² International Examinations Enquiry (Carnegie Corporation and Foundation and Teachers College, Columbia University); P. MONROE (direc. de ed.); *Conference on examinations III*, New York Teachers College, Columbia, 1939; P. HARTOG y E. C. RHODES: *An Examination of Examinations*, Londres, Macmillan and Co., 1936; P. HARTOG, E. C. RHODES y C. BURTS: *The Marks of Examiners*, Londres, Macmillan and Co., 1936; C. W. VALENTINE: *The Reliability of examinations*, Londres, 1936. Véase también *The School and Examination*.

hacerse de todos los exámenes, como medio de apreciar con exactitud el nivel de conocimientos adquiridos, de valorar el resultado de la enseñanza recibida y de descubrir las probabilidades de éxito de un sujeto dado, aunque solo fuera en el terreno relativamente restringido de la enseñanza universitaria. Además—y este es un reproche más grave—, como los exámenes han de seguir, generalmente, un programa de estudios, propenden a determinar este programa y a dirigir la enseñanza, el trabajo en casa, a los alumnos y al profesor. Todo lo que no sea materia de examen tiende a ser descuidado o relegado a segundo término. El profesor se ve tentado a atenerse al conocimiento de los hechos más precisos en perjuicio de aspiraciones más amplias; se siente, además, fácilmente llevado a ocuparse sobre todo de los alumnos más inteligentes, y deja a los que tienen menos probabilidades de éxito que salgan del paso como puedan.

Después del International Examinations Enquiry, las distintas técnicas de examen han sido objeto de muchas investigaciones y casi todos los tribunales oficiales¹ han realizado progresos notables en la mayor parte de los países de Europa, en cuanto a la elección de las pruebas y, al mismo tiempo, en lo que respecta a los procedimientos de corrección. Las investigaciones tienden igualmente a determinar qué valor de predicción puede atribuirse a tal o cual examen².

A pesar de las numerosas imperfecciones, muchas de las cua-

System of Finland, Helsinki, 1939; The Finland Examinations Enquiry *The Matriculation Examination in Finland*, Helsinki Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kirjapainon Oy, 1940; C. W. VALENTINE: *Examinations and the Examinee*, Birmingham, The Birmingham Printers, 1938.

¹ Véase principalmente: P. HARTOG *et al.*: *The Marking of English Essays*, Londres, University of London Press, 1936; P. B. BALLARD: *The New Examiner*, Londres, University of London Press, 1923; G. H. THOMSON y S. BAILES («The Reliability of Essay Marks»): *Forum of Education*, 1926; B. M. D. CAST («The Efficiency of Different Methods of Marking English Composition»): *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. IX, 3.ª parte, y vol. X, 1.ª parte; R. L. MORRISON y P. E. VERNON: «A New Method of Marking English Composition», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XI, 11.ª parte.

² Véase principalmente: E. M. WILLIAMS: «The Value of Higher School Certificate Results in Predicting Performance in First Year University Examinations», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XX, 2.ª parte, 1950; R. R. DALE: «Prognostic Value of the University Entrance Examination», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XXII, 2.ª parte, 1952; H. HIMMELWEIT: «Student Selection», *Brit. J. Soc.*, dic. 1950, marzo 1951; Scottish Council for Research in Education: *Prognostic Value of University Entrance Examination in Scotland*, Londres, University of London Press, 1937; A. VON WAYENBERGHE: «Quelle est la valeur prédictive d'un test de connaissance appliquée à l'entrée de l'enseignement moyen?», *R. Belge Psych. Péd.*, 1951.

les son inevitables, las formas modernas de examen atribuyen desde ahora más importancia a la cultura que a los conocimientos almacenados¹.

Sin embargo, por razones numerosas que no tienen mucho que ver con las técnicas empleadas, y sobre las que los centros de enseñanza, las autoridades académicas y los tribunales sólo tienen posibilidades limitadas de acción directa, los exámenes siguen haciendo pesar cierta sujeción sobre la enseñanza de segundo grado y, más particularmente, sobre la enseñanza de tipo clásico. El problema resulta, en gran parte, de la ambigüedad de la prueba, que tiene como fin, al mismo tiempo, apreciar la aptitud del candidato para entrar en la Universidad o en un centro superior de formación profesional, y valorar el provecho que haya podido sacar de una educación de segundo grado durante cuatro años, cinco o más aún. En todos los países de Europa y en todas las profesiones se ha tendido, desde la mitad de siglo XIX, a mostrarse cada vez más severos en cuanto al nivel de enseñanza que prepara a las profesiones y a las condiciones de acceso a esta enseñanza. Lo que es más grave: cada profesión, inspirándose por cuenta propia en teorías pedagógicas que se habían sometido a un control experimental, ha pretendido establecer la lista de materias para estudiar, los niveles a alcanzar e incluso los programas a seguir². Los centros de segundo grado han tenido que hacer frente, por ello, a todo un conjunto de exigencias difícilmente compatibles entre sí, y se ha llegado a una situación tal que, queriendo presentarse simultáneamente a varios concursos con programas distintos, los alumnos mejores corren el riesgo del agotamiento, del fracaso o—cuando menos—de un fantástico despilfarro de su esfuerzo. Aunque a veces se haya intentado crear, junto al examen de ingreso en la Universidad o en los centros superiores de formación profesional, una especie de certificado de estudios de segundo grado más general, destinado a responder a las necesidades de los alumnos que no piensan hacer estudios más

¹ Consúltense, p. ej., los diversos informes del Secondary School Examination Council (Reino Unido, Ministerio de Educación).

Desde 1946, la reforma de los exámenes de la segunda enseñanza ha sido realizada o está en estudio en los siguientes países: Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Italia, Reino Unido, Suecia y Yugoslavia.

² El Ministerio de Educación del Reino Unido ha juzgado necesario publicar un folleto acerca de las condiciones de acceso a las distintas profesiones: *Professional Bodies Requirements in Terms of the General Certificate of Education*, H. M. S. O., 1950.

avanzados, tales tentativas han resultado vanas. En efecto, el nivel de uno de los dos exámenes—en general, el examen de ingreso en la Universidad—ha sido considerado como superior al del otro, y el diploma correspondiente ha acabado por exigirse en todas partes, para fines que no tienen relación con aquellos para los que fué creado. Las Universidades y las agrupaciones profesionales insisten, además, en conocer, por medio de las *menciones*, el puesto de admisión aproximado de los candidatos. El título de fin de estudios—que generalmente está concebido con un espíritu más liberal que el examen de ingreso en la Universidad—sólo permite, pues, obtener un título inferior, no simplemente distinto al otro, y el carácter de competición de la prueba se acentúa, con consecuencias siempre graves y, en ocasiones, funestas.

Aunque estos reproches—y algunos otros igualmente serios—puedan ser dirigidos con todo derecho a los exámenes, los educadores estiman, en general, que al sancionar estos el final de los estudios, no dejan de ofrecer cierta utilidad para los alumnos, para los maestros y para toda la colectividad. El examen asigna, efectivamente, un fin determinado al trabajo, estimula el esfuerzo y permite fijar cierto nivel a alcanzar. Bien concebido y organizado en el exterior por un organismo apropiado, puede desarrollarse en condiciones de imparcialidad y objetividad reconocidas por todos, y ofrece así a los centros de enseñanza el medio de comparar—en ciertos aspectos, por lo menos—los resultados que han obtenido. Por otra parte, la industria y el comercio no podrían prescindir de un diploma con validez en toda la extensión del territorio nacional, expedido con el sello de organismos tales como las Universidades. Menos cierto es el valor del examen como único medio de apreciar la aptitud de los candidatos para emprender estudios universitarios o para recibir una formación profesional; para juzgar convenientemente esta actitud, es necesario, evidentemente, recurrir a otra forma de selección elaborada dentro de la misma escuela y que permita tener en cuenta no sólo los conocimientos adquiridos por el alumno, sino también su aplicación, su carácter, su personalidad y todo ese conjunto de imponderables que predisponen a un sujeto a emprender una profesión determinada. Cuando la misión de formular este juicio está repartida entre las escuelas y universidades o los organismos profesionales interesados, resulta, al parecer, una mayor libertad de acción para las primeras y una mejor selección para las otras. Sobre tal principio descansan los exámenes interiores,

conocidos respectivamente con el nombre de *Abitur* en Alemania y de *Maturité* en Suiza¹.

Los exámenes de fin de estudios, igual que los de ingreso en la Universidad, dejan, sin embargo, mucho que desear. Desde la guerra muchos países han tratado de dar flexibilidad al sistema y dejar más libertad a los candidatos en lo que se refiere a la elección de las materias y las posibles opciones. Casi en todas partes, la combinación de las lenguas clásicas con las matemáticas ha dejado de constituir la principal o incluso la única fórmula admitida. En Francia, p. ej., se prevé una reforma que añadiría a las categorías tradicionales un bachillerato de ciencias humanas y económicas y un bachillerato de enseñanza moderna. En el Reino Unido, la idea de un examen que comprenda un número limitado de combinaciones obligatorias de asignaturas y de pruebas reunidas en una sola vez cede terreno en favor de un examen general de fin de estudios, sancionado por un diploma en

¹ Naturalmente, este principio se aplica también en América en las escuelas conocidas con el nombre de *school of the eight year study*. La idea matriz es que la aptitud de un alumno para ingresar en la Universidad debe ser apreciada tanto por el trabajo que ha realizado durante el último año de escuela y por los resultados de los exámenes trimestrales y de las composiciones efectuadas en el transcurso de ese año, como por las pruebas de *madurez* que se realizan al final del curso. Estas comprenden un examen escrito y otro oral, y se celebran ante un tribunal compuesto por profesores de la escuela. Este sistema tiene muchas ventajas con relación al que se basa exclusivamente en los resultados de un examen exterior que ha de realizar el candidato al acabar el año, que juzga su aptitud para los estudios superiores. Sin embargo, aún es bastante imperfecto y no permite, al parecer, dar la importancia requerida a la personalidad del alumno ni tampoco a las modificaciones que hayan podido realizarse en su carácter, sus intereses y sus ideas generales durante el período que va desde la mitad hasta el final de la adolescencia. Recientemente, se han experimentado con estudiantes que deseaban prepararse para profesiones tales como dentista, profesor o médico, métodos de selección en los que intervienen a la vez *tests* normalizados acerca del razonamiento y la inteligencia, *tests* llamados de *interés*, entrevistas cuidadosamente preparadas, el expediente escolar con las apreciaciones de los profesores, etc. Estas pruebas han dado resultados prometedores. Si se considera que la entrada en la Universidad marca una etapa importante en la orientación profesional de la minoría intelectual del país, y determina, en consecuencia, cuáles son los llamados a formar parte de los medios más influyentes, parece ser que valdría la pena estimular por todos los medios, en años futuros, las investigaciones sobre este problema. (Véase G. E. R. BURROUGHS: *The Selection of Students for Teaching*, tesis de Ph. D., 1951, University of Birmingham Library; H. HIMMELWEIT: «Student Selection», *Brit. J. Soc.*, dic. 1950-marzo 1951; E. A. PEEL y B. G. R. MOORE: «Selection for Dentistry», *Occupational Psychology*, 1951, y *Conference of British Universities on Student Selection*, 1952.

que habría de figurar el detalle de las pruebas efectuadas con éxito en el nivel normal y en el superior. Igualmente, se tiende cada vez más a dejar que los centros de enseñanza elijan sus programas; este es el caso sobre todo de Bélgica, Italia y el Reino Unido.

Sin embargo, queda por resolver la educación del cuerpo docente y del público para llegar a eliminar de los exámenes los efectos nocivos del espíritu de competición y hacer reconocer, en el momento de la apreciación final de los progresos de un niño, la importancia que conviene conceder a múltiples factores de educación y de carácter que necesariamente escapan a la atención del examinador. En efecto, por muy liberal que sea el examen, por muy bien concebida que esté su fórmula, el sistema continuará ejerciendo una influencia nefasta sobre la enseñanza y perjudicando la salud mental de los alumnos en tanto que el hecho de salir bien o de fracasar en una prueba crítica se considere como el suceso capital de la carrera escolar; la inquietud de los padres y de los maestros se comunica, efectivamente, con gran facilidad a los niños mismos, y, desde los quince a los diecisiete o dieciocho años, los muchachos y muchachas están mal equipados psicológicamente para hacer frente a las inquietudes de los adultos o para juzgarse de forma objetiva. Si las personas mayores se convencieran de que los exámenes son exclusivamente un medio de orientación y de apreciación y no una especie de carrera de obstáculos, y si, por otra parte, se desplegasen todos los esfuerzos para asociar ese método de apreciación a otros que permitieran tener en cuenta todos los elementos por los que se traduce el desarrollo de la personalidad, el sistema de exámenes conservaría sus ventajas y desaparecerían los efectos perjudiciales que, desde hace veinte años, han provocado los ataques de que han sido objeto.

La competición.—Entre las dificultades imputables al sistema de exámenes exteriores, la mayoría tiene su profunda raíz en la organización misma de la enseñanza. Desde el momento en que entra en un centro de segunda enseñanza, el niño se encuentra con frecuencia aprisionado en un sistema donde imperan el espíritu de competición y el individualismo; donde todo gira en torno a las notas, a los puestos, al cuadro de honor y a los exámenes, a los que el alumno es sometido periódicamente. Los resultados que obtiene no son apreciados en relación con el esfuerzo que ha realizado y no tienen como objeto indicarle por qué me-

dios y en qué puntos podría perfeccionarse. Solo tienen sentido relacionados con los que obtienen sus condiscípulos. Por muy concienzudo que sea el profesor, su forma de poner las notas es necesariamente subjetiva e incierta, por no decir engañadora, ya que ocurre con frecuencia que las notas están desprovistas de toda significación, incluso relativa¹. Tal sistema favorece inevitablemente las actitudes egocéntricas y—sobre todo cuando padres y maestros conceden mucha importancia a las notas—tiene como resultado incitar a los niños a copiar o a ayudarse, único medio que les queda de cooperar. En toda clase en donde reina este espíritu de competición, siempre son los mismos cuatro o cinco alumnos los que están en cabeza; los otros, sabiendo que no pueden vencer a los más fuertes, descuidan el esfuerzo o se desaniman. Si, por otra parte, una solicitud o una vanidad mal

¹ Puede ser instructivo para el maestro calcular, con ayuda de un manual elemental de estadística (como el de A. GARRETT: *Statistics in Psychology and Education*, Londres, Longmans Green and Co., 1942), la mediana y la desviación típica de las notas atribuidas por sí mismo y por sus colegas. Comprobará lo siguiente: a) grandes fluctuaciones en las medianas correspondientes a las distintas asignaturas; b) variaciones sensibles en la escala de anotaciones empleada y en las curvas de distribución correspondientes a estas anotaciones. Si lleva más lejos su estudio e investiga cómo contribuyen las distintas series de notas y la determinación de la mediana a establecer la clasificación general, comprobará que cuanto mayor es la dispersión en una serie, más influencia tendrán las notas de esta sobre el puesto final, tal como resulta de la suma aritmética de las notas. Se ve que al basarse en la suma de las notas obtenidas en los exámenes de fin de trimestre, como suele ocurrir para orientar hacia una materia determinada a los alumnos, ciertas asignaturas (p. ej., las matemáticas u otras para las que la dispersión es considerable), gozan de una preponderancia que nada tiene que ver con su importancia intrínseca. La dificultad procede, en gran parte, de un concepto erróneo de la medida en lo que se refiere a la educación. Se suele creer que la nota 6 sobre 10 tiene un significado absoluto que nunca varía, y se tiende a olvidar que si bien el centímetro y la pulgada pueden definirse en forma precisa de acuerdo con un patrón invariable y universal, la única referencia de una nota de matemáticas, de historia, de dibujo o de composición es la noción momentánea que el maestro tiene de lo bueno, lo regular y lo malo. Para que los métodos de medida en materia de educación posean una objetividad apreciable, es preciso, ante todo: a) estar seguro de que el *test* empleado es fiel, es decir, que aplicado en determinadas condiciones dará siempre los mismos resultados, y b) disponer de baremos que sirvan para determinados grupos, como los que forman, p. ej., niños de la misma edad puestos en situaciones claramente definidas. Ahora bien: ni una ni otra condición se cumplen habitualmente, ni siquiera de lejos, en las clases ordinarias (véase también apéndice I A). Cf. O. DECROLY y R. BUYSE: *Introduction à la pédagogie quantitative*, Bruselas, Lamartin, 1925; G. MIALARET: *L'Éducateur et la méthode des tests*, París, Ed. du Scarabée, 1953.

empleada lleva a los padres a proferir constantemente amenazas o reproches acerca de las malas notas y a basarse en ellas para repartir premios y castigos en casa, tal comportamiento puede acarrear graves consecuencias para el adolescente e influir, no solo en su actitud en relación con el trabajo escolar, sino también sobre la conciencia que se forma de sí mismo en este estadio del desarrollo de la personalidad. El éxito es el mejor de los estimulantes. Ahora bien: la competición escolar solo ofrece verdaderas probabilidades de éxito a los alumnos mejor dotados, en tanto que los otros no llegan a brillar sino en muy raras ocasiones y a intervalos irregulares.

Con el sistema de las notas se corre el riesgo, por otro lado, de no poner de relieve los verdaderos elementos del progreso. En efecto, los adolescentes no tienen otra norma para juzgar y medir sus propios progresos que la opinión de sus maestros. Así, pues, la mayoría intenta normalmente hacer lo que cree que agrada al profesor. Si, p. ej., lo que cuenta en las notas de unas preguntas de historia es la exactitud de las fechas y de los hechos, el alumno concentrará su esfuerzo en las fechas y en los hechos; si la ortografía, la puntuación y la corrección gramatical se tienen primordialmente en cuenta en una redacción, los alumnos descuidarán todos los demás aspectos del trabajo en su lengua materna. Todo sistema de competición de notas tiende, de esta forma, a estimular la uniformidad y a favorecer los aspectos más o menos formalistas a expensas de méritos cualitativos más sutiles y de la originalidad de espíritu.

Se puede objetar, naturalmente, que las notas tienen la ventaja de proporcionar al alumno, lo mismo que al profesor, un medio de medir los progresos obtenidos, y que estimulan el esfuerzo. La valoración periódica de los resultados obtenidos constituye, realmente, un estímulo necesario. El nadador lanza de cuando en cuando una ojeada por encima del hombro hacia la costa, para medir la distancia recorrida. Pero se puede llegar al mismo resultado tomando como base de apreciación del esfuerzo realizado, y por medida del éxito de cada cual, no las comparaciones entre alumnos, sino comparaciones entre el nivel actual y el nivel anterior de cada cual. Tal sistema es, naturalmente, más difícil de aplicar que una escala arbitraria de notas, en el sentido de que exige un conocimiento más profundo de cada niño y una observación más penetrante de sus esfuerzos; p. ej., obliga al profesor a charlar, de cuando en cuando, con cada alumno acerca de las cualidades y las debilidades que habitualmente caracte-

rizan su trabajo, en tal o cual asignatura: a aconsejarle sobre el modo en que podría perfeccionarse, y a decirle sobre qué puntos debería concentrar su esfuerzo. Asimismo, requiere ciertas modificaciones en la presentación de los boletines destinados a los padres, teniendo que acostumbrar a estos a otorgar menos valor a las notas o, cuando menos, a comprender su valor relativo. Una concepción tal no exige, por otra parte, el abandono de marcas exteriores que indiquen los niveles que hayan de ser alcanzados. Si se usan con prudencia, de forma que los alumnos se sientan incitados a obrar lo mejor que puedan, este sistema de señalamiento de puntos tiene el mérito de indicar a los niños en qué medida se acercan al nivel deseado, y reforzar, en cada etapa, su confianza en sí mismos, ayudándoles a percibir con más claridad las relaciones que existen entre las aptitudes, el esfuerzo y el éxito. Un paralelo con los deportes podría encajar aquí; ya se trate de saltos de longitud, o de altura o de carreras a pie, el niño—chico o chica—está en situación de darse cuenta, en cualquier momento, de los progresos que va alcanzando; puede comparar los resultados que obtiene con los que había obtenido anteriormente y con las metas que ha de alcanzar; hasta cierto punto, puede mejorar sus marcas, gracias a esfuerzos continuados. En el terreno de los deportes es raro, por otra parte, que los éxitos alcanzados por el niño sean verdaderamente tomados en serio por los padres o por los maestros: todo el mundo comprende, como es lógico, que las diferencias físicas entre individuos hacen inevitable que los resultados sean distintos.

La disciplina.—Un sistema basado en la comparación de los esfuerzos y los resultados actuales con los esfuerzos y los resultados anteriores tiene pocas probabilidades de dar fruto en una escuela en que los alumnos se vean sometidos a la arbitrariedad de los adultos. Su eficacia está estrechamente unida al clima general que rodea la educación de los adolescentes, y no solo depende de la escuela, sino también del concurso que esta pueda hallar en las familias. Así, desde los once años a los dieciséis o diecisiete, chicos y chicas tienden a mostrarse de cuando en cuando turbulentos, caprichosos, agresivos e inestables; estas actitudes, por otra parte, no sólo son normales en ciertos estadios del crecimiento; parecen incluso ejercer una función esencial en el proceso complejo de la formación de la personalidad. Siendo así, la solución más cómoda para el adulto, es, en muchos aspectos, reprimir con más o menos rigor las manifestaciones de inde-

pendencia y mantenerlas de esta forma dentro de los límites compatibles con su propia tranquilidad. Cuando una actitud represiva semejante no se matiza de hostilidad ni de sadismo, no puede, al parecer, perjudicar mucho. Sin embargo, tampoco presenta caracteres constructivos: no ayuda para nada al desarrollo de la autodisciplina y del dominio de sí mismo en el niño: al reprimir sus tentativas, con frecuencia torpes, de afirmación de sí mismo, corre el riesgo de perjudicar el desarrollo de su independencia de espíritu y de pensamiento; no le permite acostumbrarse a tomar poco a poco responsabilidades; le anima a hacer solo lo que le exigen aquellos que mantienen la autoridad y a no trabajar sino cuando se le vigila. Es fácil comprender cómo, en esas condiciones, el antagonismo hacia la autoridad puede degenerar en un antagonismo generalizado que se aferra a cuanto parece desear la autoridad, sea bueno o malo.

Por otra parte, un exceso de libertad puede abrumar a seres cuya personalidad no está aún formada. Los adolescentes reconocen de grado que existen cosas que hay que obligarles a hacer, al menos durante algún tiempo; y si no existe ninguna obligación en su vida, ocurrirá con frecuencia que se muestren ansiosos, atormentados y que reprochen a los mayores no haber tenido suficiente firmeza para con ellos. Solo si el personal docente está movido a la vez por el respeto de la personalidad naciente de cada adolescente y por la idea de que es preciso delegar en los alumnos una parte cada vez mayor de responsabilidades, primero en lo que se refiere a su trabajo y a su conducta y luego en lo que se refiere a la conducta de alumnos más jóvenes, conseguirá la escuela despertar en todos una verdadera disciplina y verdaderas actitudes sociales.

Prácticamente, todo depende de la forma en que se haya concebido la educación primera del niño, del modo en que se haya habituado a comportarse con la autoridad durante sus estudios primarios y de la atmósfera del hogar de que procede. Dentro de estos límites, es tarea del personal docente formular las reglas a las que crea indispensable que el niño haya de someterse, en interés mismo de la colectividad escolar de que forma parte. Estas reglas no necesitan ser tan numerosas como generalmente se supone; aún más, es fácil explicarlas a los interesados y justificarlas a sus ojos. Más allá de ellas, queda aún lo que pudiera llamarse la moral de las relaciones humanas (consideración hacia el prójimo, cortesía, fuerza, honradez) y la disciplina interior. Discutiendo, sacando partido de las lecciones de la experiencia,

estableciendo una especie de pacto entre profesores y alumnos, recurriendo a *consejos de clase* o a *consejos de escuela*, o a procedimientos menos solemnes, se puede conseguir que los alumnos se adhieran a un código a cuya elaboración habrán contribuido ellos mismos.

Un sistema en el cual cada uno participa en el gobierno de todos, es la imagen misma de la democracia; su aplicación modifica por completo las relaciones entre niños y adultos, hasta el punto de que a estos mismos, en lo sucesivo, se les considera como unidos por un pacto aceptado por todos, y cada niño se ve en la obligación de pensar por sí mismo y asumir una parte cada vez mayor de responsabilidad. El respeto debido a la experiencia o al juicio se reconoce siempre. Sin embargo, la única dificultad consiste en que la aplicación de tal sistema de disciplina, más experimental y progresivo que estático o impuesto por el adulto, exige de los miembros del personal, no solo cualidades de penetración y de juicio que les permitan seguir de cerca la evolución psicológica de sus alumnos, sino también cierta paciencia hacia la falta de madurez y una seguridad personal suficiente para dejar que los jóvenes aprendan por medio de la experiencia.

En lo esencial, cabe aplicar los mismos principios—variando ciertos matices—en la educación de niños muy pequeños. En efecto, el joven ser saca mucho más provecho de sus propios fracasos y de sus éxitos que de los preceptos que le son inculcados. Así, pues, el adulto ha de dejar, a aquellos que le sean confiados, rozar los peligros, y no debe intervenir más que para impedir la catástrofe. La disciplina está muchas veces dictada, en el caso de los adolescentes, por un deseo de tutela excesivo; de esta forma, llega a evitar toda experiencia y a apartar todo peligro; por el contrario, puede ser demasiado débil y no ofrecer garantía eficaz contra los peligros reales que la juventud no está todavía en condiciones de afrontar. La dificultad reside en el hecho de que si los adultos saben apreciar los peligros, generalmente de orden físico, a los que están expuestos los niños, tienden a proyectar sus miedos, sus inquietudes y sus conflictos en el mundo más difícilmente asequible de la adolescencia.

Castigos corporales.—Apenas es preciso indicar que los castigos corporales no tienen lugar en una concepción de la disciplina que descansa en el hecho de animar el esfuerzo y en la confianza en el éxito, en el respeto mutuo y la comprensión entre maestros y alumnos y en el paso progresivo a la autodisciplina. A causa

de la opinión que a este respecto profesan muchos maestros en ejercicio¹, conviene decir, sin embargo, unas palabras sobre ello. Es probable que, para la mayor parte de los niños normales y para los muchachos adolescentes, el castigo corporal, siempre que se emplee con moderación y humanamente, no tenga consecuencias psicológicas directa y manifiestamente nocivas. En muchos casos parece alcanzar su objetivo, que es el de prevenir las infracciones de la disciplina por un método rápido y eficaz. Son muchos los niños que, entre un castigo que les prive de muchas horas de juego al aire libre y un sufrimiento físico de corta duración, elegirían este último. Por otra parte, los efectos de toda forma de castigo infligida a niños o a adolescentes dependen mucho más de las relaciones que existen entre estos y el mundo de los adultos, que de la naturaleza del castigo; todo lo que pueda revelar un sarcasmo de hostilidad encubierta hará con frecuencia más daño que una paliza administrada por el padre o el maestro, cuyo afecto no puede el niño poner en duda.

Sin embargo, en ciertos casos, y más particularmente cuando se trata de adolescentes, el castigo corporal puede tener efectos nefastos; puede hacer nacer sentimientos sado-masoquistas tanto en el que lo sufre como en los que lo presencian. Infligido por un maestro más o menos neurótico, el castigo físico puede convertirse en una verdadera manifestación de brutalidad, y existe el grave peligro de que el miedo que causa, el espectáculo de una agresión abierta de adulto y la diversión mezclada al terror de los alumnos produzcan, al menos en algunos, el desarrollo de sentimientos masoquistas de carácter netamente patológico. Hay que hacer notar que en la época de la pubertad la vida afectiva del adolescente, chico o chica, está mal equilibrada, y las relaciones complejas que unen el instinto de agresividad al instinto sexual pueden fácilmente desviarse en forma duradera. En la pubertad, la muchacha corre el peligro, en su narcisismo, de quedar afectada más profundamente por los castigos corporales que el muchacho; y los adolescentes de uno u otro sexo pueden sentirse profundamente heridos en su desarrollo por un castigo corporal infligido por un adulto del sexo opuesto. Si examinamos cuidadosamente las estadísticas de las escuelas donde aún rigen los castigos corporales, puede advertirse que siempre son los mismos alumnos las víctimas habituales y que

¹ M. E. HIGHFIELD y A. PINSENT: *A Survey of Rewards and Punishments in School*, National Foundation for Educational Research, Londres, Newnes and Co. Ltd., 1952.

parecen endurecerse con ello y hasta encontrar cierta satisfacción en la admiración que ello les vale ante los ojos de sus discípulos. Un estudio profundo de las circunstancias familiares y del medio escolar en que viven esos niños, permite poner de manifiesto, en la mayoría de los casos, una falta de adaptación tan profunda, que se haría mejor ayudándoles a salir de sus dificultades que infligiéndoles castigos continuos, cuya eficacia disminuye paulatinamente.

También conviene advertir que si los castigos corporales están en desuso tanto en la escuela como en el hogar, se observa desde hace algunos años un descenso en la tendencia a las novatadas y a las peleas organizadas entre los niños o los adolescentes. Parece útil recordar asimismo que en el sistema de educación hitleriana se había previsto deliberadamente una serie de medidas para poner en vigor, tanto en las escuelas como en las universidades y en los centros de enseñanza superior, todas las prácticas que inducen a la violencia y tienden a estimular la agresividad¹. Si el empleo del castigo corporal debe ser condenado en la familia y en la escuela, no es esencialmente porque pueda perjudicar a ciertos individuos más o menos desequilibrados—niños, adolescentes o adultos, lo cual sería grave para los interesados y para la sociedad—, sino porque estimula la agresividad en su aspecto brutal y desmiente el respeto a la persona humana, sancionando un comportamiento que va exactamente en sentido contrario a tal respeto. El hecho de que muchos niños estén acostumbrados a que les peguen sus padres no puede servir para autorizar a que se haga otro tanto en la escuela, ni para tolerar el empleo de la fuerza física como sanción punitiva. La disciplina familiar difiere, en efecto, considerablemente de la disciplina escolar en sus efectos psicológicos. La relación entre padres e hijos tiene una carga emocional mayor que la relación entre maestro y discípulo. Cuando el niño se ha desarrollado normalmente, estas relaciones son mucho más seguras y estables a causa de la intensa interacción de las fuerzas en presencia, donde alternan los sentimientos de afecto, de sumisión y de agresión; ocurre a veces, por el contrario, que las relaciones entre el alumno y el maestro conservan un carácter impersonal hasta el momento preciso en que interviene el castigo. La posición del maestro difiere entonces de la del padre o la madre, cuya indulgencia y cuyo afecto son cono-

¹ Véase G. A. ZIEMER: *Education for Death*, Londres, Oxford University Press, 1941.

cidos, y su gesto puede ser tomado como una manifestación de hostilidad o de rabia, como un acto impersonal e injusto. El hecho de que los niños estén acostumbrados a recibir en su casa castigos corporales hace más difícil, pero también más necesaria, la aplicación de una disciplina escolar constructiva; esto impone a los miembros del personal docente la obligación de entablar relación con los padres para tratar de convencerles y hacer que presten su ayuda¹.

La cuestión de los castigos corporales no constituye, hay que decirlo, sino un aspecto particular del sistema más amplio de castigos. En casa, igual que en la escuela, la aplicación de un sistema de educación ideal debería impedir la subsistencia de otras sanciones para los delincuentes que aquellas que se desprendieran directa y necesariamente de sus propios actos, sin provocar el espíritu de revancha o la arbitrariedad de los adultos. Sin embargo, incluso en las escuelas en que reina el espíritu de comprensión más amplio, es difícil que pueda aplicarse un sistema tan perfecto, y hay que reconocer que, en el mundo de los adultos, el elemento personal y la arbitrariedad ejercen una influencia poderosa en la administración de los castigos. Suele ocurrir también que los castigos de clase solo sirven para calmar la dignidad ultrajada del maestro o para imponer, por la amenaza, una obediencia a la que los alumnos se someterían por sí mismos si se hubiera sabido despertar su interés de un modo más diestro.

Los niños—y aún más los adolescentes—se dan cuenta inmediata de la injusticia o de las señales de hostilidad en la disciplina a que se les somete; se indignan fácilmente por ello, sacan provecho de la arbitrariedad y reaccionan a la ciega represión con el fingimiento o con la astucia, con la rebelión sorda y con la aplicación de un código de solidaridad primitiva enfocado contra los mayores. Si se quiere dar a la educación una orientación verdaderamente constructiva, hay que insistir sobre los valores positivos, sobre el éxito y, aún más, sobre el mérito que acompaña al esfuerzo sincero y sobre cualquier acción encaminada al bienestar del prójimo. Será preciso, sin sermones inútiles, hacer comprender a los niños lo que se espera de ellos. Solo en conta-

¹ En países (como Bélgica, Francia, el cantón de Ginebra, etc.) en donde se ha prohibido el empleo de castigos corporales en las escuelas, las infracciones de disciplina y otras dificultades del mismo tipo no son sensiblemente más numerosas que en otros sitios.

das ocasiones se recurrirá a los castigos; se dará prueba de una justicia escrupulosa en su aplicación y se procurará, en cada caso, hacer comprender al culpable que el castigo no es sino la necesaria consecuencia de su acción. Cuanto más se base el castigo en la opinión pública, menos lo hará en la autoridad personal del maestro.

Por sus efectos directos en los individuos y por la concepción de los valores y de las relaciones humanas que tiende a inculcar, el tipo de disciplina impuesto por la escuela influye en la actitud del adolescente hacia sí mismo, hacia los otros y hacia la sociedad en la que vive. Si gracias al contenido de los programas el adolescente adquiere un conocimiento mejor del mundo en el cual habrá de vivir, el ámbito de su existencia cotidiana y de sus relaciones personales con chicos y chicas de su edad, con niños más pequeños y con los mayores, intervendrá en la conciencia que toma de sí mismo. El contenido de los estudios y la forma de disciplina son solidarios e importa no separarlos. Corresponde al personal docente integrarlos uno en otro, por el precepto al mismo tiempo que por el ejemplo, y poner de manifiesto las relaciones de la enseñanza con la vida.

La educación sexual.—En ninguna parte aparece más claramente esta necesidad que en el terreno del desarrollo sexual. En efecto, durante la adolescencia, chicos y chicas pasan de una *protosexualidad*¹ más o menos egocéntrica a una *heterosexualidad* completa que les hará aptos para el amor y el matrimonio. Ahora bien: en las sociedades modernas, la vida sexual es objeto de una reglamentación más estricta aún que la de las tendencias agresivas, y se rodea de innumerables tabús, muchos de los cuales son de un carácter marcadamente insano. Además, los factores económicos y sociales intervienen de tal modo, que tienden a retrasar cada vez más la edad del matrimonio, en tanto que las revistas de brillantes colores, los carteles, las películas y muchos otros elementos que escapan a todo control rivalizan para estimular el erotismo de los adolescentes.

La educación sexual empieza en la primera infancia, y las actitudes fundamentales a las que ulteriormente ajustará el niño su comportamiento dependerán del modo en que interprete las relaciones entre sus padres y las suyas propias con sus hermanos

¹El término es de Thouless; véase: R. THOULESS: *General and Social Psychology*, Cambridge, University Tutorial Press, 1937, págs. 171 y sgs.

y hermanas. Las reacciones, francas o encubiertas, de sus padres con respecto al cuerpo y a las funciones fisiológicas, las respuestas que se den a las preguntas que haga inocentemente acerca del modo en que nacen los niños, de la función del padre y de la madre en la concepción o de otros problemas análogos, las deducciones que pueda sacar de los conceptos oídos por casualidad, todo ello contribuirá a orientar su pensamiento y su imaginación cuando llegue a esa edad de la adolescencia en que la potencia aumentada de los impulsos sexuales y los cambios fisiológicos de la pubertad llamen su atención sobre lo que es, en el ser humano, uno de los principales y más poderosos resortes de acción.

El mejor modo de permitir a un niño que adquiriera un conocimiento progresivo de los hechos sexuales consiste, ante todo, en responder franca y directamente a las preguntas que haga con naturalidad; su experiencia de los seres vivos y luego un estudio más metódico del sistema reproductor, en las lecciones de ciencias naturales o de biología, completarán esta información. De este modo, se conocerán y asimilarán los hechos antes que la adolescencia llegue a saturar de emoción la atmósfera en que vivía el niño. La pubertad lleva en sí, no obstante, la aparición de otros problemas, y siempre serán los padres quienes estén en mejor disposición de dar a los chicos o a las chicas las explicaciones tranquilizadoras que necesitan en esos momentos. Es preciso que los sujetos que penetran en la adolescencia tengan noción de los cambios que habrán de producirse en ellos mismos y estén libres de todo sentimiento de ansiedad o de culpabilidad sobre hechos tales como la menstruación, las poluciones nocturnas o los sueños eróticos. Es necesario que sepan que no son ellos solos quienes experimentan estos cambios, y han de aprender a comprender y respetar su propio cuerpo. Las fases de depresión de un adolescente, sus extravagancias, sus accesos de lasitud, sus preocupaciones y su repugnancia por el trabajo suelen tener como causa conflictos o inquietudes de origen sexual que hubieran podido ser fácilmente calmados con algunas explicaciones oportunas sobre las fases del desarrollo fisiológico dadas por un adulto querido y respetado. En casos mucho más frecuentes de lo que cabe imaginar, y más particularmente cuando los conflictos se ven agravados por el temor de enfermedades o de trastornos mentales cuya posibilidad ha sido evocada por advertencias poco juiciosas, ciertos suicidios de adolescentes pueden atribuirse a una ig-

norancia insondable de los hechos más elementales o a las fantásticas deformaciones que circulan entre los niños¹.

Desgraciadamente, la ignorancia, el temor y las actitudes malas contribuyen a hacer difícil o imposible a muchos padres instruir a sus propios hijos. Algunos, aunque su número tiende a reducirse, confunden la ignorancia con la inocencia, y, manteniendo la conspiración del silencio, preparan el camino a lo que más tarde podrá ser un choque devastador, especialmente para las muchachas en el momento de la boda. En estas circunstancias, la escuela puede emprender la tarea de la educación sexual de los alumnos, de acuerdo con los padres; en cierto número de países, los centros de enseñanza han recibido ya directivas oficiales a este respecto². De esta forma cae sobre el maestro, sobre el sacerdote, sobre el psicólogo o sobre el médico una tarea que le obliga a criticar sus propias actitudes, a apartar sus propios conflictos en el terreno sexual y a crear, entre él y el niño o el grupo de niños interesado, la atmósfera de confianza que le permita tratar del asunto con toda libertad y franqueza. Cuando las relaciones entre el personal docente y los alumnos son del género indiferente u hostil, los esfuerzos empleados por los maestros—o por los especialistas calificados venidos de fuera—para iniciar a los niños en los problemas sexuales tienen muchas probabilidades de fracasar, e incluso pueden hacer más mal que bien. La discusión de un asunto que afecta de tal modo la vida íntima de los jóvenes solo puede ser aceptable, en efecto, si se permite a los niños hacer preguntas libremente, a las que se les contestará con toda franqueza. Solo los adultos que han conseguido desechar sus propios conflictos sexuales, que no sienten frente a los jóvenes temor ni envidia y que han experimentado las dichas del matrimonio y de la paternidad o de la maternidad, pueden abordar, de forma objetiva y sin embargo familiar, los problemas sexuales de los adolescentes.

Una educación sexual bien enfocada no puede, sin embargo,

¹ Hay que recordar que la mayoría de los niños recibe antes de los doce años cierta iniciación sexual (que consiste habitualmente en informaciones más o menos erróneas, comunicadas entre risitas culpables). Véase a este respecto L. S. HOLLINGWORTH: *Handbook of Child Psychology*, Murchison, Massachusetts, 1933; PARTRIDGE: *The Social Psychology of Adolescence*, Nueva York, Prentice Hall, 1939; N. CARNIVET: «Enquête sur l'initiation sexuelle», *Archives de Psychologie*, vol. XXIII, núm. 91, enero 1932.

² Véase, p. ej., *Sex Education in Schools and Youth Organizations* (Ministry of Education, núm. 119). H. M. S. O., 1943.

limitarse a calmar inquietudes ni a proporcionar conocimientos objetivos. Si la enseñanza relativa a la vida sexual deja de lado los aspectos esencialmente personales y espirituales del amor, puede hacer más daño que bien al acentuar la separación entre la parte fisiológica y la vida afectiva. La educación sexual consiste primordialmente en una preparación al matrimonio y a toda la infinita gama de matices de las relaciones entre hombres y mujeres. Las clases de instrucción religiosa, de historia o de literatura (y más particularmente las que tratan de la novela, de la poesía y del teatro) ofrecen un campo precioso al maestro que sepa elegir un texto, hacer una pregunta, comentar las respuestas, presentir las peticiones apenas formuladas de sus alumnos y que les dé, de cuando en cuando, sin reprocharles abierta o implícitamente su falta de madurez de juicio, ocasión de discutir algunos de sus problemas personales en la perspectiva de las obras de los grandes escritores. El educador podrá hacer también una gran labor discutiendo con sus alumnos la experiencia que tengan del cine, sin adoptar el papel de censor ni de juez, pero ateniéndose a términos serios y mesurados; en lugar de hacer como si el cine no existiera o condenarlo en bloque como una cosa vergonzosa, un maestro juicioso se esforzará en guiar a sus alumnos, en afirmar su gusto y en desarrollar su sentido crítico; habrá de servirse de la actualidad viva para completar su enseñanza. Todo lo que hay de falso, de egoísta y de puramente sexual en las relaciones humanas podrá así limitarse a su justo valor, al par que se exaltan los elementos de nobleza y de altruismo; de esta forma se ayudará a los adolescentes a establecer la distinción entre lo falso maravilloso, los valores adulterados o el romanticismo de pacotilla que caracterizan ciertas películas (como también ciertos libros) y las relaciones a la vez más realistas y más sanas sobre las que se construye la verdadera felicidad.

Caprichos y «pasiones».—Pero la literatura no es más que una trasposición de la vida; y, en su adolescencia, chicos y chicas, antes de alcanzar su completo desarrollo, atraviesan por muchas fases intermedias que contribuyen a orientar, desde el punto de vista afectivo-social, su evolución sexual ulterior. También aquí es importante que los padres o maestros sepan actuar con tacto. Muchos adolescentes hacen amistades intensas y apasionadas en las que parecen hallarse los elementos que caracterizan el amor adulto: ansia de posesión, admiración sin límites, deseo de imitar a la persona amada y de estar siempre con ella, sensibilidad

a flor de piel, abnegación servil y celos llevados hasta la angustia. Tales amistades pueden parecer ridículas a las personas mayores, que se creen autorizadas a hacerlas objeto de bromas y de frases ingeniosas; incluso ocurre que estas manifestaciones provocan los celos de los padres y dan lugar a escenas de cólera y a recriminaciones de toda índole. Si, como ocurre con frecuencia, se establece una amistad apasionada entre dos chicos de distinta edad, el temor a la homosexualidad puede hacer que se intente separarlos. También sucede con frecuencia entre los jóvenes el manifestar en forma más o menos abierta la admiración apasionada que sienten por un profesor o por un jefe *scout*, por un directivo de equipo, por un sacerdote, o incluso, fuera de su proximidad inmediata, por algún campeón o algún actor. Los grupos de exploradoras y las escuelas de chicas se ven a veces trastornadas por los caprichos de algunas adolescentes hacia sus jefas o sus profesoras; esta pasión se traduce por una abnegación sin límites, ramos de flores y largas esperas en el camino de la escuela con el único objeto de ver durante un momento al objeto amado; a veces, incluso por manifestaciones más extravagantes. El observador adulto tiende a ver en estos comportamientos un elemento de homosexualidad inconsciente o patente; y su misma reacción horrorizada crea a menudo un sentimiento de culpabilidad.

En el actual estado de nuestra civilización, pocos son los chicos y chicas que escapan completamente, en el transcurso de su desarrollo normal, a estas crisis pasajeras, que, por otra parte, parecen desempeñar una función esencial en la transformación de la afectividad infantil en adulta. En los primeros estadios de la adolescencia los sentimientos heterosexuales pueden ser lo bastante intensos como para suscitar el temor y el deseo de colocar el amor en un objeto que ofrezca más seguridad; la amistad amorosa o el capricho marcan una fase intermedia entre un estado de total dependencia afectiva hacia los padres y una emancipación suficiente para permitir a un adolescente amar con amor de adulto a un ser del sexo opuesto. Sean cuales fueren, en resumidas cuentas, los factores psicológicos que las motiven—y seguramente hay en este aspecto considerables diferencias de un sujeto a otro—, tales pasiones tienen como resultado, por su misma intensidad, proporcionar al adolescente un mejor conocimiento de sí mismo y del *otro*. Le permiten pasar progresivamente de la admiración sin límites a un juicio más sereno, al que ya no desfiguran las exageraciones novelescas. Mientras duren, estas pa-

siones pueden ser fuentes de males y de innumerables tormentos; pero, por ser esencialmente transitorias e investigadoras, permiten al adolescente entregarse a una primera exploración de las profundidades de la emoción y de las relaciones personales, preparándose así a una forma más verdadera de amor, menos egoísta y menos ciega, cuando llegue a la edad adulta.

Solo hay peligro cuando uno de los dos interesados es anormal y padece defectos de adaptación o de aspiraciones insatisfechas. Cuando un adolescente cae bajo la seducción de un homosexual adulto o de un muchacho de más edad con tendencia homosexual, puede, en efecto, resultar de ello una fijación peligrosa o un choque que repercutirá sobre toda su vida sexual. Sin embargo, incluso cuando la seducción alcanza sus fines, siempre que dé pruebas la víctima de equilibrio suficiente y tenga posibilidades de adaptación, habrá probabilidad de escapar de la aventura sin daño grave, a condición de que sus padres y las demás personas que hayan de ocuparse del asunto sepan dar pruebas del tacto y de la moderación necesarias, y no adopten una actitud horrorizada que puede acumular en su espíritu el temor y el remordimiento. En los internados de chicos o de chicas es donde se plantean con más frecuencia estos problemas; pero la mejor garantía es siempre una vigilancia juiciosa y comprensiva, realizada por personas de sentido común y de espíritu sano, que no han de leer en las acciones o en los sentimientos de los adolescentes más de lo que realmente existe. En los adolescentes que tienen una vida llena, rica en satisfacciones y en intereses, suele ser raro el desarrollo de anomalías sexuales.

En las muchachas, los riesgos de homosexualidad son menores, incluso si se trata de adolescentes sometidas al régimen de internado. El peligro y las virtualidades inherentes a los *caprichos* o a las *pasiones* son, por el contrario, más graves en ellas. Todo depende del grado de madurez de la persona causante de ello y de la reacción de los adultos que le rodean (padres o profesores). Si la persona de que se trate—jefa, monitora, profesora—carece de madurez o sufre de la misma frustración, puede ocurrir que le satisfaga la adulación de que es objeto y que, tratando de animarla para su propia satisfacción, llegue a tomar un excesivo ascendente sobre la alumna que le profesa tal pasión. Pero también puede suceder que una adoración apasionada provoque de rechazo, en la persona a quien se dirige o en los otros profesores, una ansiedad o una hostilidad que son reacciones de defensa. La adolescente recibe crueles repulsas o severos repro-

ches que le dan la penosa impresión de ser involuntariamente ridícula o incluso perversa, sin que ella misma sepa por qué. No es difícil que la situación se complique aún más a causa de los padres, quienes, ante la adoración de su hija por una persona extraña, se dejan llevar por los celos, por la cólera o por la ironía, con lo cual demuestran su disgusto al sentirse abandonados. Si, por el contrario, saben no ver en estas oleadas de pasión de la adolescente sino manifestaciones transitorias y probablemente necesarias del crecimiento, los padres y los educadores podrán muy bien sacar partido de ello para inculcar a la adolescente el sentimiento de las relaciones humanas, que contribuirá en adelante al feliz equilibrio de su vida sexual. Los celos hurafños y exclusivos que caracterizan estos caprichos, el trastorno sentimental que provocan, las penas y las alegrías que suscitan, la exaltación del objeto amado e incluso las desilusiones que acompañan su caída, contribuyen, en fin de cuentas, a poner orden en la vida sentimental, y ayudan a la muchacha a adquirir poco a poco las cualidades específicas del amor clarividente, sincero y desinteresado que hace los matrimonios dichosos; fuera del círculo familiar, con su vida afectiva intensa, quizá en tales impulsos apasionados hallará la única iniciación amorosa que haya de conocer antes de llegar a su primera experiencia auténtica.

La coeducación.—Se encuentran con más frecuencia los *flechazos*, los caprichos y las amistades apasionadas en las escuelas reservadas a muchachos o a chicas que en las escuelas mixtas; duran mucho más y pueden también tener efectos más nefastos. Por suerte, la mayor parte de los niños son externos y se distraen a diario, en su casa, con niños de otro sexo. La separación, pues, está lejos de ser absoluta fuera de las horas de clase. De esta forma se evita que los chicos y las chicas lleguen a formarse unos de otros una idea romántica, y que su ingreso en el mundo normal, en donde ambos sexos tienen su lugar, se retrase hasta el final de la adolescencia. Por el contrario, para los internos la separación puede ser total.

Es indudable que cuando las actitudes tradicionales de la colectividad se prestan a ello, la educación en común de alumnos de distinto sexo tiene grandes ventajas; permite relaciones sanas entre chicos y chicas durante toda la adolescencia; les hace considerarse iguales y les acostumbra a respetarse mutuamente. La muchacha pierde para el chico su carácter misterioso y ella misma deja de considerarlos como brutos o como héroes románticos de brillante armadura. Así, pues, la educación mixta permite al

amor, cuando llegue el momento de amar, apoyarse en una concepción del otro sexo basada en la experiencia cotidiana de un desarrollo en común y en un conocimiento de la naturaleza real de las diferencias afectivas y físicas entre los sexos. Generalmente, los profesores que enseñan en las escuelas mixtas se contratan también de uno y otro sexo, lo que favorece el desarrollo de una atmósfera social en la cual se equilibran los elementos masculinos y femeninos.

Cuando, por una razón cualquiera, se juzga indeseable la enseñanza mixta, suele ser posible, al menos para los alumnos de más edad, organizar actividades intelectuales y sociales que permitan a chicos y chicas reunirse en los mismos trabajos y en los mismos juegos. Rivalizando en ardor o asociando sus esfuerzos, aprenden a reconocer que, si bien sus capacidades, su forma de ver las cosas o su función social pueden ser distintas, no existe entre ellos ninguna diferencia de valor humano. Por otra parte, la inocencia y la facultad de idealización no corren el riesgo de ser destruidas por una educación que tiende a desarrollar el respeto del prójimo; y no hay nada más lamentable que el muchacho o la chica que afronta la vida de adulto lleno de ilusiones o de temores irrazonables frente al otro sexo.

La oposición con que tropieza la enseñanza mixta procede, en gran parte, de unos sentimientos profundamente arraigados, y con la mayor frecuencia inconscientes, que hacen temer para los adolescentes una experiencia sexual prematura. Las profesoras solteras pueden tender a traicionar con su actitud sus propios disgustos, su ansiedad y las secuelas inherentes a un desarrollo sexual reprimido. Ante los *flirts* pasajeros y perfectamente naturales entre chicos y chicas, así como ante las atracciones más serias y duraderas, reaccionan como si tuviera que suceder lo peor. Intentan por todos los medios impedir lo inevitable e incluso llegan a avergonzar ante sus compañeras a las alumnas a quienes han sorprendido hablando con chicos. De esta forma dan, a cosas que han comenzado de la forma más inocente, un aire de culpabilidad, incluso de pecado. Ahora bien: los alumnos que se han desarrolladō normalmente en el seno de familias dichosas y unidas, pocas veces llevan muy lejos sus experiencias sexuales, incluso si se les deja en gran libertad; en los sujetos de esta edad existe cierta timidez y reserva que los protege y que dura generalmente hasta los dieciocho o diecinueve años. Si un muchacho o una muchacha se exceden en este aspecto, habrá de atribuirse menos a la ocasión que se les haya presentado que a su educación

anterior y al comportamiento de los adultos que les rodean. Aceptando francamente el hecho sexual y conociendo la atracción que los adolescentes de uno y otro sexo ejercen entre sí, dando prueba de una benévola comprensión por todo lo que representa el encanto de los amores infantiles y adoptando una actitud a la vez firme y suave para hacer comprender a los interesados que todo eso es perfectamente normal, pero que es conveniente—en eso y en todo—saber contenerse, los padres dispondrán del arma mejor contra la iniciación sexual prematura. Las prohibiciones, las separaciones, los sermones coléricos y todos los métodos de acción del mismo estilo pueden empujar a los niños al estímulo y llevarlos al encuentro mismo del final propuesto, precipitando los acontecimientos que se trata de evitar.

Para toda persona de sentido común y de espíritu sano, las aspiraciones sexuales tienen en la vida una función importante, pero no exclusiva; y sólo una actitud hacia el otro sexo basada en una comprensión real y en el respeto de la personalidad del prójimo puede asegurar una base sólida para el matrimonio. Ahora bien: la actitud que el adolescente adopte, en fin de cuentas, reflejará, para bien o para mal, las de todas las personas que le rodeen: la de sus padres, cuya influencia se manifiesta en el ámbito de las relaciones personales que hayan sabido crear; la de sus maestros, la de los sacerdotes que frecuente y la de todos aquellos que, por entablar contacto con los jóvenes, están en condiciones de influir sobre ellos por medio de sus juicios, por el ejemplo que les den y por el arte de ponerse a su alcance para hablar con ellos de los problemas que los desazonan, sin dejarse nunca arrastrar a comentarios hostiles y malévolos.

La educación de las muchachas.—Tal vez convenga acabar este capítulo con unas palabras acerca de la educación de las chicas. En Europa, las tradiciones de la enseñanza son esencialmente masculinas, ya que la educación femenina, no hace muchos años, se limitaba casi exclusivamente al aprendizaje de las tareas domésticas, a la adquisición de algunos talentos prácticos o al estudio de diversas artes de adorno propias para atraer a los maridos. Aunque la emancipación progresiva de la mujer en los siglos XVIII y XIX haya llevado a exigir para ellas los mismos derechos de acceso a la educación que para los hombres, todavía sigue predominando el elemento masculino entre los alumnos de enseñanza clásica y entre los estudiantes de casi todos los países. En lo que respecta a los programas, la organización de las escuelas

y los métodos de enseñanza, las reglas en que se inspira la enseñanza femenina están estrictamente modeladas sobre las que parecen convenir a los muchachos.

Se puede considerar demostrado que, en el nivel intelectual, solo existen diferencias poco numerosas y mal determinadas entre ambos sexos; tal vez convenga también admitir que las diferencias advertidas en lo referente al temperamento, los temas de interés, la orientación, las manifestaciones y la organización de las formas de agresividad en los chicos y en las chicas y hasta la misma estructura de la personalidad son producto, en gran parte, de presiones sociales, y más particularmente, del proceso de identificación por el que todo niño se ve obligado a asumir el papel que se cree conveniente a su sexo; tal vez sea preciso, por ello, admitir que tales diferencias estarían sujetas a variaciones considerables si se hicieran variar las condiciones del medio. No deja de ser verdad que las diferencias de orden biológico que existen entre hombres y mujeres y, sobre todo, el hecho de que sean las mujeres quienes traigan al mundo y críen a los hijos, contribuyen a imponer a los adultos de uno y otro sexo diferentes funciones sociales.

El problema que se plantea, pues, es saber si la educación femenina debería, al menos en la adolescencia, moldearse tan estrictamente sobre la masculina. En la mayoría de las escuelas, en realidad, las asignaturas de elección libre son distintas para cada sexo: la cocina, la costura o la economía doméstica son propias de las chicas, mientras que el trabajo de carpintería o la jardinería sólo pueden interesar a los chicos. Fuera de la enseñanza puramente universitaria y, sobre todo, en la enseñanza más estrictamente profesional, la diferenciación se lleva aún más lejos, y los programas se adaptan mejor, en apariencia, a las necesidades y a los intereses de las muchachas, aunque no tengan todavía bastante en cuenta que la mayor parte de ellas se verán obligadas a abandonar su empleo al cabo de cierto tiempo para consagrarse a sus tareas de esposa y de madre.

Por el contrario, la idea no expresada que suele prevalecer en las escuelas de segunda enseñanza de muchachas de tipo clásico, es que la joven debe prepararse para rivalizar con el hombre en su propio terreno, y que, lejos de aceptar con alegría el hecho de ser mujer, debe ver en ello una especie de *handicap* injusto del que habrá de salir triunfante. Esto explica, en cierto modo, que las mujeres más inteligentes y más instruidas se casen con menos facilidad que las otras, lo cual no solo las condena a una existen-

cia empobrecida, sino que castiga al mismo tiempo a toda la colectividad en su eventual descendencia. El hecho de que las adolescentes tengan como profesoras a mujeres solteras, y que, en muchos países, se prohíba ejercer la enseñanza a las mujeres casadas, contribuye a falsear aún más el clima en que se desenvuelve la educación de las muchachas mejor dotadas y las incita más directamente a una implícita abdicación de su papel de mujer. La enseñanza mixta tiende, paradójicamente, a corregir esta situación, por la forma diferente en que los niños de cada sexo emprenden el estudio de las mismas asignaturas: sobre todo las que ponen en juego factores afectivos y sociales—como los idiomas y la literatura—hacen resaltar las cualidades de unos y otros, y pueden servir, si el maestro sabe sacar partido de ello, para hacer ver a cada sexo el punto de vista opuesto. Por último, aunque la enseñanza de ciertas materias haya de reservarse a los chicos o a las chicas, no necesita ser rigurosa la separación en actividades como la cocina, la carpintería, la metalistería o el bordado, que hasta ahora se consideraban privativos de un sexo.

La enseñanza mixta no resuelve, sin embargo, el problema fundamental de la educación de las muchachas, que es hacer valer a sus ojos la aportación específicamente femenina a la colectividad y darles confianza en sí mismas, haciéndoles comprender que, si son diferentes a los hombres por su naturaleza, no son, sin embargo, superiores ni inferiores a ellos. Seguramente que una transformación completa de las actitudes tradicionales en el aspecto social bastaría para dar una solución a este problema; pero nuestras escuelas podrían hacer mucho más que hasta ahora, tanto para apresurar esta transformación como para garantizar una educación más normal y más sana a las esposas y madres de mañana.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, A. B. & WILLIAMS, E. H.: *The psychology of punishment*. Londres, Allman, 1936. 148 págs.
- ALLERS, R.: *Sexualpädagogik; Grundlagen und Grundlinien*. Salzburgo, Anton Puslet, 1934. 270 págs.
- ARATÓ, A.: *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*. Bruselas, Le Begue, 1934. 312 págs.
- BARBER, G. O.: *School education in hygiene and sex*. Cambridge, Hueffer, 1936. 84 págs.
- BERGE, A.: *L'éducation sexuelle et affective*. Paris, Editions du Scarabée, 1948. 172 págs.
- BIBBY, C.: *Sex education*. Londres, Macmillan, 1944. 222 págs.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION:

- L'admission aux écoles secondaires.* Ginebra, 1934. Publ. núm. 34. 222 páginas.
- CORNIOLEY, H.: *Das Schulkind ausserhalb der Schule.* Berna, Schuldirektion, 1938.
- CRICHTON-BROWNE, J.: *Report on the alleged over-pressure of work in public elementary schools.* Londres, HMSO, 1884.
- CROUZET, P.: *Bachelières ou jeunes filles.* Toulouse y París, Privat-Didier, 1949. 328 págs.
- CHAMBRE, P.: *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle.* París, Fédération nationale des associations de parents d'élèves des lycées et collèges, 1948. 200 páginas.
- DOMS, F. P.: «Recherches expérimentales sur la paresse des écoliers», *Revue de pédagogie*, Cahier VI. Bruselas, 1938.
- DURAND, S. M.: *Education féminine. Chemins nouveaux.* Lyon, Les Editions de l'école et la famille, 1949. 288 págs.
- ERRANDONEA, I.: *El plan de bachillerato actual.* Madrid, Razón y Fe, 1943. 98 págs.
- FOREL, O.: *L'accord des sexes.* París, Payot, 1953.
- FORSTER, A.: *Das Gefahrenmoment in der Mädchenerziehung.* Luzerna, Verharg des Instituts für Heilpädagogik, 1941. 140 págs.
- GONÇALVES VIANA, M.: *Exames escolares e concursos.* Lisboa, Garcia & Carvalho, 1949. 141 págs.
- GRIFFITH, E. F.: *Sex and citizenship.* 4.ª ed. Londres, Methuen, 1948. 224 págs.
- HAENSEL, L.: *Die Jugend und die weibliche Liebe.* Innsbruck, Kerle, 1938.
- HUBBACK, E. M.: *Education for family life (Education paper, núm. 4).* Londres, British Social Hygiene Council. 20 págs.
- HUGENIN, E.: *La femme devant son destin.* Neuchâtel, La Baconnière, 1942. 190 págs.
- JUNG, C. G.: *Psychologie und Erziehung.* Zürich, Rascher, 1946. 204 páginas.
- KING, J. L.: *Sex enlightenment and the catholic.* Londres, Burns, Oates & Washbourne, 1944. 68 págs.
- Les équipes de Saint-Joseph de Reims présentées par elles-mêmes.* Reims, 1947. 78 págs.
- MESEGUER, P.: *Aspectos técnico-administrativos del examen de bachillerato.* Madrid, Fax, 1945. 16 págs.
- MILLOT, A.: *L'éducateur et l'action éducatrice.* París, Presses universitaires de France, 1941. 156 págs.
- MILNER, M.: *The human problem in schools.* Londres, Methuen, 1938. 320 págs.
- MORGAN, A. E.: *Youth services.* Londres, Longmans & Green, 1948. 40 páginas.
- NATIONAL UNION OF TEACHERS.: *Sex education in the schools.* Londres, 1947.
- NEW EDUCATION FELLOWSHIP: *Examination tangle and the way out.* Londres, W. Rawson, 1935. 116 págs.
- RENAULT, J.: *Nos adolescents.* París, Lethielleux, 1936. 142 págs.
- ROSSIER, J.: *L'éducation sexuelle.* Ginebra, Impress, 1938. 14 págs.
- SHEARS, L. W.: *The dynamics of leadership in mixed adolescent groups.* Tesis. Londres, University of London Institute of Education, Library, 1952.
- SKINNER, J. W.: *School stresses. The grammar school today and tomorrow.* Londres, The Epworth Press, 1949. 128 págs.
- STÉPHANI-CHERBULIEZ, J.: *Le sexe a ses raisons.* Ruschlikon-Zürich, A. Müller, 1946. 147 págs.

CAPITULO IX

Problemas de los grupos especiales ¹

Educación de los niños atípicos.—Para todo país, las escuelas han de ser instituciones normativas, y está reconocido que su misión consiste en educar a la mayoría de los niños. Sin embargo, como ya hemos dicho, sus programas tienen cada vez más en cuenta las diferencias individuales entre los niños y, por tanto, las distintas necesidades que se manifiestan en un grupo de alumnos. Hay, empero, un grado de insuficiencia de la inteligencia, de los órganos sensoriales, de la resistencia física y del desarrollo afectivo, más allá del cual, por grande que sea la buena voluntad y la competencia del maestro, la enseñanza ordinaria no puede adaptarse a las necesidades individuales sin perder gran parte de su eficacia y sin perjudicar los intereses, bien de los alumnos normales, bien de los atípicos. Este grado habrá de ser determinado, sobre todo, por la flexibilidad de la organización escolar, la habilidad del maestro, el efectivo de la clase y el material disponible. De esta forma, un maestro muy calificado y experimentado puede garantizar la educación de un grupo de diez niños en forma satisfactoria, incluso si sus niveles de inteligencia son muy diferentes y van desde la insuficiencia pronunciada hasta una excepcional inteligencia, y aun si la mayoría padece deficiencias psíquicas o sensoriales. Por el contrario, en una clase de treinta o treinta y cinco alumnos en donde se encuentra un solo ciego o un solo anormal acentuado, el maestro puede verse obligado a descuidar a este so pena de desorganizar el trabajo de los otros.

En la mayor parte de los países europeos se reconoce que existen niños cuya educación no puede ser eficazmente garantizada por los centros ordinarios de primero o segundo grado. Pero en casi ningún sitio se toman medidas particulares en favor de todos aquellos niños atípicos que pudieran aprovecharse de ellas; además, en muchos países, ciertos grupos de niños con necesidades especiales no son reconocidos como tales en el terreno admi-

¹ Este capítulo está inspirado en los debates del grupo IV de la conferencia.

nistrativo, en tanto que otros reciben una enseñanza poco adecuada o no reciben ninguna.

A este respecto, los progresos se han visto y siguen viéndose comprometidos por una confusión entre las clasificaciones médicas y pseudomédicas basadas en síntomas o en ciertas hipótesis relativas a su origen, y las clasificaciones establecidas según el género de educación conveniente a niños que presentan diversas deficiencias o capacidades. Una clasificación basada en las necesidades educativas parece la mejor en lo que respecta a los niños en edad escolar. En este terreno, el método que se sigue desde la guerra en el Reino Unido puede considerarse como un importante paso adelante. Partiendo del principio establecido por la *Education Act* de 1944, según la cual todos los niños tienen derecho a recibir una instrucción en relación con su edad, sus capacidades y sus aptitudes, el Ministerio de Educación pone en la categoría de niños que precisan una educación especial a todos aquellos que no pueden ser instruidos en las escuelas ordinarias, o que, al menos, no pueden serlo sin tomar para ellos disposiciones particulares¹. Las autoridades escolares están legalmente obligadas a descubrir a todos los niños en edad escolar que pertenezcan a esta categoría y a tomar las medidas necesarias en su favor. Además, los padres pueden señalar a las autoridades escolares el caso de sus hijos, desde que estos cumplen los dos años, si los creen deficientes, y pedir que se haga lo necesario para garantizar su educación.

Tales disposiciones, llevadas completamente a efecto, hacen resaltar la diversidad y complejidad de las condiciones que pueden hacer a determinado niño inepto para frecuentar una escuela ordinaria. Sacan a luz la interdependencia de los factores pedagógicos, médicos y sociales, así como la necesidad de un examen apropiado que comprenda no solamente los factores físicos o seudofísicos, sino el conjunto de la personalidad del niño, para determinar en qué medida es capaz de adaptarse, primero, a la educación, y luego a la vida de adulto. Al mismo tiempo, deberían dar pruebas de una prudencia cada vez mayor recomendando la adopción de medidas especiales, haciendo más flexible la organi-

¹ *Special Educational Treatment*, Ministry of Education, núm. 5, H. M. S. O., 1946.

Las categorías aquí determinadas son, naturalmente, las que figuran en la ley sobre la enseñanza de 1921, completadas por las que se indican en la ley de 1944. Este folleto constituye un informe detallado de las disposiciones legales actualmente en vigor.

zación de la enseñanza y tomando decisiones más circunspectas, sujetas siempre a revisión en lo que respecta a la integración de los niños en determinado tipo de escuela o de clase especial. Además, cuando se insiste sobre la diferenciación de las necesidades educativas, se hace posible abandonar el sistema de certificados legales, que llega casi siempre a excluir al niño de forma absoluta e irrevocable de la enseñanza ordinaria y a marcarle con un estigma vergonzoso a los ojos de sus padres y de la colectividad.

I. LA INSUFICIENCIA MENTAL

Idiotas e imbéciles.—La anomalía más evidente y una de las primeras de que se han ocupado es la insuficiencia patente de la inteligencia. Al imbécil y al idiota, con una posibilidad de desarrollo mental inferior en más de la mitad a la de la media de los niños, se les suele conocer como tales poco después de su nacimiento o en el período pre-escolar. Estos niños representan en total un 3 por 100 aproximadamente de la población; muchos de ellos son, en el verdadero sentido de la palabra, *deficientes*, o, dicho de otro modo, se trata de verdaderos casos patológicos de deficiencia debidos a la herencia o al medio. En algunos de ellos, sin embargo, no se llega a observar ningún trastorno patológico; se trata, sencillamente, de individuos colocados en lo más bajo de la curva normal del desarrollo de la inteligencia. Salvo en el caso de que su estado obedezca a una insuficiencia de tiroides, nunca es posible aumentar sus aptitudes por un tratamiento médico o de otra clase¹. Se plantea el problema de poner a estos niños en situación de sacar el mejor partido posible de sus muy limitadas capacidades. Algunos, sin duda, tienen tan pocas dotes o presentan tales trastornos físicos o psicológicos, que resulta imposible inculcarles las costumbres más elementales incluso; lo mejor que puede hacerse en este caso es tratarlos en forma humana, cuidando de que no hagan daño a los demás ni a sí mismos. Pero la mayor parte de ellos, en medida muy limitada, pueden aprender a comer y a vestirse solos, bajo vigilancia, a integrarse en cierto modo en la vida de un grupo e incluso a efectuar ciertos trabajos manuales, de los más sencillos y maquinales.

¹ Se ha probado, con resultados distintos y hasta el momento poco demostrativos, a elevar el nivel de la inteligencia de niños muy atrasados empleando ácido glutámico.

Nunca podrán bastarse a sí mismos, e incluso en los casos más favorables no pasarán del nivel mental de un niño de siete años; la mayor parte de ellos no llegará siquiera a leer las palabras más sencillas ni a hacer los cálculos más elementales. Sin embargo, es preciso reconocer que muchos de aquellos a los que hoy en día no se da ninguna formación podrían recibir alguna. Es lamentable que en muchas instituciones dedicadas a los niños y a adultos de esta categoría sigan limitándose a prestarles atención médica y vigilancia física, y que no se haga nada—o casi nada—para proceder a una educación sistemática que con frecuencia podría mejorar su existencia.

Niños aquejados de insuficiencia mediana o ligera.—Entre los niños imbéciles o idiotas y los que tienen un nivel de inteligencia suficiente para aprovechar la enseñanza ordinaria—al menos en cierto modo—, se encuentra un grupo aún más numeroso que el primero; representa del 2 al 3 por 100 de la población escolar, y sus componentes, aunque capaces de alcanzar progresos si se les da una formación especial, plantean en el terreno social y pedagógico problemas arduos que los maestros ordinarios no pueden resolver. Para estos alumnos, cuyo cociente de inteligencia se sitúa entre 40-50¹ y 60-70, se han creado en la mayor parte de los países europeos clases, escuelas e instituciones especiales². Por desgracia, precisamente a causa de las disposiciones to-

¹ En algunos países (p. ej., en el Reino Unido), los niños cuyo cociente de inteligencia es inferior a 50 son excluidos de los centros escolares propiamente dichos y colocados, bien en centros especiales, sometidos al régimen de externado (*occupation centres*), bien en internados. Pero la distinción que este sistema supone es muy artificial, y tales establecimientos deberían considerarse, de hecho, como centros de educación que formasen parte integrante del sistema de enseñanza.

² De esta forma, en los Países Bajos se encuentra, en todas las ciudades y en la mayor parte de las demás aglomeraciones importantes, al menos una escuela financiada por el Estado y destinada a los niños cuyo cociente de inteligencia es inferior a 80. Análogas disposiciones están en vigor en Inglaterra y en Escocia. En el cantón de Ginebra existen 28 clases especiales urbanas y dos rurales. En Francia hay aproximadamente 1.300 clases especiales (150 de las cuales están en el departamento del Sena) para niños cuyo C. I. está entre 60 y 87; su efectivo total es, aproximadamente, de 20 000 alumnos. Además, un millar de niños insuficientes mentales frecuenta los centros donde reciben al mismo tiempo una formación general y profesional y cuidados médicos. Diez mil niños están colocados en internados, en centros de vigilancia y en hospitales psiquiátricos, y siete mil en instituciones médico-pedagógicas (véase también la nota siguiente).

madas en su favor, estos niños suelen encontrarse completamente aislados de los demás y a veces incluso separados totalmente o en parte de sus padres¹, y aun impedidos de mezclarse libremente con los miembros de la colectividad. Al igual que los sujetos que presentan formas más graves de insuficiencia mental, se les suele calificar, aun hoy, de deficientes mentales y considerarlos como enfermos, como sujetos que presentan deficiencias mentales. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos, no se puede explicar su inferioridad intelectual por ninguna afección física o fisiológica y, en el actual estado de nuestros conocimientos, hay que considerarlos tan apartados del nivel medio de aptitud como lo son, en otro sentido, los niños particularmente dotados; dicho de otra forma, son insuficientes y no enfermos². Aunque esta distinción pueda parecer de orden puramente terminológico, tiene mucha importancia desde el punto de vista de la forma en que conviene tratar a los interesados. La misma palabra *deficiencia* parece suponer la necesidad de atención médica; ahora bien: en la mayor parte de los casos, el medio mejor de ayudar a estos niños a desarrollarse consiste en darles una educación especial, concebida juiciosamente, y proporcionar a sus familias una ayuda racional en el terreno social y psicológico. Además, algunos de ellos están físicamente disminuidos y necesitan un tratamiento médico; otros han de pasar incluso una gran parte de su tiempo en los hospitales o en internados especiales. Pero todos deberían recibir una enseñanza particular y, para la mayoría, las que mejor podrían asegurar esta serían las clases o las escuelas directamente dependientes de las autoridades escolares. El hecho es muy importante, ya que se han comprobado casos de niños que al principio parecían sufrir una deficiencia

¹ Un informe dirigido, tras una encuesta, al Consejo Mundial de Protección de la Infancia (celebrado en Zagreb en 1954) por la rama francesa de la Unión Internacional para la Protección de la Infancia, muestra, p. ej., que, de treinta y tres instituciones destinadas a los jóvenes deficientes mentales, siete no tienen el menor contacto con los padres. De treinta y una instituciones médico-pedagógicas de la región parisién, trece permiten la visita en día fijo una vez al mes; diez, en días fijos varias veces al mes; dos, tantas veces como los padres deseen; una no aplica ninguna regla, y otra solo autoriza las visitas en ciertos casos. Por otra parte, diecisiete envían a los niños a sus casas durante los días libres; dos lo hacen en casos excepcionales; cinco regularmente, pero durante cortos plazos, y diez, durante todas las vacaciones escolares.

² Lewis los designa con el nombre de *sujetos infra-culturales* (*sub-cultural group*). Véase PENROSE, *op. cit.*, pág. 45.

mental congénita y que hacia la mitad o el final de la infancia han hecho progresos que justifican su admisión en una clase ordinaria.

Casos límites.—Los niños cuyas aptitudes mentales son inferiores o apenas iguales a los dos tercios de la media son tan obtusos, que generalmente se les puede descubrir al menos antes de acabar sus estudios primarios. Pero la insuficiencia de aquellos cuyo C. I. varía entre 65-75 y 85-90 y que constituyen un grupo cuatro o cinco veces más numeroso, que representa el 10-15 por 100 de la población escolar, no aparece, al menos al principio, si no se les observa cuidadosamente. En pocos países europeos se preocupan bastante de proporcionar un tratamiento especial a los niños de esta categoría. A menudo sucede que transcurre todo el período de escolaridad obligatoria sin que su caso haya llamado la atención. Son de desarrollo lento en casi todos los terrenos; p. ej., necesitan mucho más tiempo para aprender a leer que la mayoría de los alumnos, o bien solo asimilan las técnicas más mecánicas de la lectura y acusan un retraso marcado en lo que respecta a la comprensión de los textos; tienen especiales dificultades para resolver los problemas aritméticos; la adquisición de hábitos sociales—sobre todo cuando estos suponen la previsión de consecuencias—resulta en ellos más lenta y más difícil. Según avanzan sus estudios, incluso si sacan completo partido de sus aptitudes limitadas (lo que es poco frecuente), se acentúa su retraso. Si no se tiene en cuenta que sus posibilidades son reducidas—sobre todo cuando van a una escuela en que el paso a la clase superior depende, cada año, de los resultados obtenidos¹—su vida escolar corre el riesgo de no representar para ellos sino un período de repetidos fracasos—a veces sancionados por castigos—, de esfuerzos infructuosos y, generalmente, abandonados al cabo de poco tiempo, de decepciones y de reproches de sus maestros y de sus padres. No es sorprendente que muchos de estos niños ofrezcan trastornos de la personalidad y del comportamiento, se vuelvan agresivos y lleguen en ocasiones a cometer delitos. No es más sorprendente que, en el transcurso de su existencia, muchos de ellos sean analfabetos o semianalfabe-

¹ Por diferentes razones, el sistema de paso automático de una clase a otra puede ser igualmente malo: en efecto, el alumno de mente lenta se ve obligado a ir sin cesar hacia adelante, sin haber tenido tiempo para consolidar los conocimientos adquiridos en la clase anterior.

tos, inestables e incluso criminales, o que aumenten las filas de los parados y de los incapaces, llegando a constituir una carga pesada para la colectividad, mientras que hubieran podido servir la muy bien llevando una vida de acuerdo con sus aptitudes.

Heterogeneidad del grupo de niños mentalmente insuficientes.

Es preciso reconocer que estas categorías son arbitrarias y no pueden delimitarse con exactitud, ni por el cociente de inteligencia, ni por un criterio cualquiera pedagógico, social o médico. Prácticamente hay que enfrentarse con muchos casos límites que conviene clasificar en una u otra categoría, teniendo en cuenta los medios de educación existentes y la flexibilidad de las disposiciones en vigor más bien que la aplicación de normas fijas. Para los niños en edad escolar, parece que la orientación debe llevarse a cabo en función de la capacidad de adaptación a los diferentes tipos de enseñanza organizados, aunque se haya de prever una gama muy extensa de clases, escuelas y métodos para poder tener en cuenta las considerables diferencias individuales que existen entre los sujetos agrupados bajo el mismo epígrafe por los estadísticos y los autores de manuales.

CUADRO 1. PROPORCIÓN APROXIMADA DE ALUMNOS QUE PADECEN INSUFICIENCIA MENTAL EN DISTINTOS GRADOS *

Grado de insuficiencia mental	Terminología en uso actualmente	C.I. aproximado	Porcentaje aproximado con relación al conjunto de niños en edad escolar
Grave	Idiot (inglés, francés, americano, alemán)	0-19	0,06
Medio	Imbécile (inglés, americano) Imbécile, profond/léger (francés) Imbezill (alemán)	20-49	0,24
Ligero	Feeble-minded (inglés) Moron (americano) Débile (francés) Debil (alemán)	50-69	2,26
Casos límites	Dull & Backward (inglés) Peu doué, débile léger (francés) Unterbegabt (alemán)	70-85/90	10 **

* Esta terminología es la que ha adoptado el comité mixto de expertos de la infancia mentalmente insuficiente (reunidos por la O.M.S. con la participación de las Naciones Unidas, del O.I.T. y de la Unesco) en el informe núm. 75 (Ginebra, 1954) de su

Estas diferencias son particularmente notables en los que generalmente se llaman débiles ligeros, obtusos y atrasados escolares. Un examen profundo de los niños de esta categoría que se encuentran en escuelas o clases especiales demuestra que, realmente, algunos de ellos no están atrasados en absoluto, desde el

serie de informes técnicos de la Organización Mundial de la Salud. De todas formas, la categoría de *casos límites* ha sido añadida.

Las cifras referentes a las tres primeras categorías están igualmente sacadas de este informe, pero hay que hacer notar que se basan en las de L.S. Penrose (*The Biology of Mental Defects*, Nueva York, Grune & Stratton, 1949) establecidas según las conclusiones del informe Wood (*Report of the Mental Deficiency Committee*) 1929, partes I-IV, H.M.S.O., Londres) acerca de los niños de diez a catorce años, para quienes los tests psicométricos (sobre todo el de Binet y sus variantes) arrojan los resultados más exactos. La cifra algo inferior a que llega Burt (*The Subnormal Mind*), está probablemente más cerca de la frecuencia real. Por eso solo hay que considerar como aproximada la cifra total (2,56 por 100) y la indicación del C.I. La frecuencia de los casos anotados varía en virtud de los criterios adoptados y de la eficacia de las técnicas de determinación empleadas. En países distintos al Reino Unido, la valoración de los porcentajes de alumnos mentalmente insuficientes oscila entre el 1 por 100 y 5 por 100 (L.S. PENROSE, *Loc. cit.*, págs. 21 y 22).

El empleo de escalas como la de Binet y sus variantes para calcular la capacidad intelectual, puede dar lugar a críticas en virtud, sobre todo, de su carácter verbal escolar. En los momentos actuales se ha recurrido igualmente a escalas no verbales para medir la inteligencia. Sin embargo, puede pretenderse con todo derecho que, para niños en edad escolar, las aptitudes verbales y escolares hacia donde apuntan los tests derivados del de Binet ejercen una misión esencial cuando se trata de educabilidad y de orientación. Desde el punto de vista pedagógico, es menos legítimo conceder, en este estadio, una importancia grande a los factores sociales y afectivos (como suele hacerse) y basarse en ellos para tomar una decisión con respecto a los casos marginales. Como ha señalado Penrose, este sistema tiende a hacer de la escuela o de la clase especial un lugar en donde *desprenderse* de los atrasados escolares que, sin estar realmente afectados por una insuficiencia mental, estorban el trabajo de una clase ordinaria por su inadaptación psicológica, siendo así que estos niños necesitarían recibir una educación diferente. No es posible, ciertamente, descuidar los factores de índole social o afectiva; un sujeto estable cuyo C.I. es relativamente débil—p. ej., 68—puede obtener buenos resultados con ayuda de sus padres y de su maestro en una clase reservada a los niños obtusos y atrasados escolares, mientras que un inestable con un C.I. de 75 ó 78 estaría más en su lugar en una escuela especial. Sea como fuere, en todos los casos marginales, la colocación de los niños debería hacerse basándose en un examen individual, profundo y un conocimiento preciso de las características del establecimiento propuesto, y no según clasificaciones rígidas basadas en un tipo cualquiera de criterios. La diferenciación de las enseñanzas organizadas solo podrá alcanzar su fin si va acompañada de una apreciación cuidadosa de las capacidades educables del niño y de las condiciones más propias para facilitar el desarrollo.

** Esta cifra es la establecida por Burt, basada en las investigaciones que efectuó en Londres y en Birmingham entre las dos guerras (véase C. BURT: *The Subnormal Mind*, Londres, University of London Press, 1935, 2.^a ed. 1937). Señala, no obstante, que en las regiones rurales la proporción se acerca más bien al 20 por 100. El índice del 10 por 100 indicado aquí se ha de considerar algo inferior a la realidad; para el conjunto de esta categoría el porcentaje se acerca más, sin duda, al 12 o al 15 por 100.

punto de vista intelectual¹. Puede tratarse de sujetos presa de trastornos afectivos más o menos graves, que les impiden concentrar su atención o les hacen replegarse en sí mismos, hasta el punto de no querer o no poder hablar, y cuyo desarrollo cultural y social está, por tanto, considerablemente retrasado. Otros que, por ejemplo, han sido privados en su primera infancia de todo estímulo afectivo e intelectual, no han desarrollado por completo sus capacidades. Otros, solo pueden sacar partido de sus dotes en una pequeña parte, a causa de una inestabilidad profunda o de una apatía anormal. Allí en donde no se ha procedido a exámenes psicológicos apropiados, se comprueba la presencia de muchos alumnos simplemente retrasados en sus estudios, frecuentemente a causa de repetidas ausencias. Los hay también que experimentan dificultades especiales de orden cognoscitivo—en lo que se refiere, p. ej., a la organización visual del espacio o al análisis de los sonidos—, dificultades que les impiden aprender a leer por los procedimientos normales; otros presentan un desarrollo muy insuficiente del dominio cerebral (lateralización), o también diferentes defectos de los órganos de la palabra, de la vista o del oído², que solo pueden ser descubiertos por un profundo examen psíquico y neurológico, y que retrasan e impiden incluso la adquisición de conocimientos. Cierta número de niños cuyo cerebro ha sufrido lesiones durante el nacimiento o en estado fetal, presentan la apariencia de deficientes graves y sufren trastornos motores de importancia, espasticidad o atetosis y mu-

¹ «En lugar de ser centros de formación para los atrasados intelectuales las escuelas especiales para deficientes mentales tienden a convertirse en lugares en donde se *desembarazan* a la vez de los alumnos menos dotados, particularmente difíciles, y de los sujetos tan evidentemente ineptos para recibir una enseñanza, que sus padres pueden protestar razonablemente contra su exclusión de las clases ordinarias.» L. S. PENROSE, *op. cit.*, página 19 (véase nota de pág. 259).

² En los casos de sordera a los sonidos agudos—deficiencia que no pueden revelar los medios un tanto sumarios habitualmente aplicados para determinar una debilidad de oído—, puede ser difícil o incluso imposible enseñar a hablar inteligiblemente. Tales casos pueden hoy descubrirse con más facilidad merced al empleo de audiómetros de sonido puro, pero aún se encuentran muchos alumnos inteligentes mezclados con alumnos obtusos e incluso claramente insuficientes, después de un diagnóstico superficial que no ha permitido apreciar la pérdida de audición de los sonidos de alta frecuencia. El examen de las aptitudes sensoriales por los diversos métodos psicofísicos en uso actualmente es una operación delicada que exige, al menos cuando se refiere a los niños, una sólida competencia en materia de psicología de la infancia, al par que un buen conocimiento de la fisiología y de los instrumentos utilizados.

chos desórdenes conexos; sin embargo, su capacidad intelectual puede ser marcadamente superior a la mediana. En algunos casos en que el alumno halla, en la lectura o en el cálculo, dificultades completamente particulares que comprometen el conjunto de sus progresos, puede sospecharse la existencia de lesiones cerebrales que el examen neurológico¹ es, hasta ahora, incapaz de revelar.

Esta diversidad de aptitudes y dificultades hace indispensable el examen cuidadoso de todo niño a quien se juzgue insuficiente mental. Hay que estudiar sus antecedentes, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la palabra y al desarrollo motor, su medio social y su medio familiar; puede ser preciso proceder con mucho cuidado a una serie de *tests* físicos, neurológicos y endocrinos; en todo caso, es indispensable someter al niño a un estudio psicológico completo antes de hacer ninguna conjetura acerca de sus capacidades potenciales y, en consecuencia, antes de determinar qué forma de educación le conviene. Únicamente sobre la base de un trabajo así (que requiere una estrecha colaboración entre el psicólogo, la asistente social, el médico especialista y—para los niños en edad escolar—el profesor) cabría apreciar exactamente las aptitudes y los *handicaps* del niño, y establecer la distinción capital entre las deficiencias irremediables y las que pueden atenuarse por medios apropiados. Además, toda decisión tomada debe tener un carácter provisional y reconside-

¹Según los resultados de diversas investigaciones importantes, parece que ciertos trastornos relativos al campo visual, la atención, las gnosias digitales y el esquema corporal, la falta de percepción de series de sonidos rimados, la aptitud para distinguir rápidamente el dibujo del fondo en ocasión de la presentación de material visual por medio del taquistoscopio, la capacidad para establecer clasificaciones según criterios lógicos o criterios de forma, etc.—trastornos que se encuentran en su totalidad o en parte en individuos que presentan lesiones corticales—, pueden también manifestarse en el caso de niños en los que no se pudo descubrir ninguna lesión neurológica, pero a quienes cuesta mucho trabajo aprender a leer y a contar. Véase L. BENDER: *Visuo-Motor Gestalt Test (Research Monograph, núm. 3)*, Nueva York, American Orthopsychiatric Association, 1938; E. A. DOLL; W. M. PHELPS y MELCHER: *Mental Deficiency Due to Birth Injuries*, Nueva York, Macmillan, 1932; LORD y L. WOOD: «Diagnostic Values in a Visuo-Motor Test», *Am. J. Orthopsychiatry*, 1942; K. GOLDSTEIN y M. SCHEERER: *Abstract and Concrete Behaviour (Psych. Monographs, vol. 53, núm. 2)*, 1941; B. S. KENDALL: «A note on the Relation of Retardation in Reading to Performance on a Memory for Designs Test», *Am. J. Ed. Psych.*, vol. 39, núm. 6, 1948; A. A. STRAUSS y L. E. LECHTINEN: *Psychopathology and Education of the Brain Injured Child*, Nueva York, Grune & Stratton, 1950; A. A. STRAUSS y H. WERNER: «The Mental Organization of the Brain Injured Mentally Defective Child», *Am. J. Psychiatry*, vol. 97, 1941; disertaciones por C. Monks y B. Ash, University of Birmingham Library, 1951.

rarse periódicamente y sin idea preconcebida, al menos durante todo el período de escolaridad.

Los niños cuya insuficiencia mental pertenece al mismo tipo causal, o cuyo nivel intelectual es el mismo en el momento actual, no habrán de recibir necesariamente el mismo tipo de educación; las clasificaciones psiquiátricas y los cocientes de inteligencia corren el riesgo de sufrir errores a este respecto, sobre todo cuando sirven de base al establecimiento de clasificaciones legales o administrativas demasiado rígidas. La complejidad de las categorías de deficiencia, la diversidad de las situaciones y de las perspectivas de desarrollo de los niños y, por último, la imposibilidad de prever con certeza los resultados de la interacción de los factores de carácter y sociales y de las aptitudes intelectuales, exigen a la vez exámenes psicológicos claramente discriminativos, tipos de enseñanza muy variados y facilidades de transferencia de una clase especial a otra, e incluso, en caso necesario—es decir, con frecuencia en los casos marginales de insuficiencia ligera—, de una clase especial a una escuela ordinaria.

Organización de las enseñanzas especiales.—La mayoría de los niños atrasados están destinados a vivir más tarde, como adultos, en el seno de la colectividad. Es, pues, absolutamente esencial evitar en lo posible separarlos por completo de sus compañeros mejor dotados, sin que por ello se les obligue a competir con ellos. Ciertos idiotas o imbeciles están, sin duda, mejor colocados en instituciones especiales; pero antes de tomar una decisión de esta importancia conviene examinar con toda atención si no sería posible mantener al niño con su propia familia, donde disfrutará de los cuidados afectuosos de su madre, al menos durante varios años¹. Se suele olvidar, en efecto, que si los padres pudieran recibir una ayuda social y económica adecuada, esta solución no solo sería más satisfactoria desde el punto de vista psicológico, sino también, en fin de cuentas, menos onerosa. En las grandes

¹ Es el sistema en vigor en los Países Bajos, donde solo el 6 por 100 de los alumnos cuyo cociente de inteligencia es inferior a 80 son enviados a los internados; se trata de aquellos cuyo caso es el más grave o el más complicado. Por otra parte, incluso entre los sujetos de tal categoría, muchos son colocados en *hogares de crianza* cercanos a la institución a la que han sido confiados. Los imbeciles suelen frecuentar ya sea escuelas especiales o, si están menos gravemente afectados, clases especiales anexas a las escuelas ordinarias (informe presentado en el Congreso de protección de la infancia, Zagreb, 1954, por la Unión holandesa de protección a la madre y al niño y la Unión holandesa para la salvaguardia de la infancia).

ciudades, la labor de las familias puede ser aliviada, por otra parte, merced a la existencia de pequeñas guarderías, cada una de las cuales proporciona formación social y medios de ocupación a un grupo de treinta a cincuenta alumnos puestos bajo la dirección de maestros calificados¹. Por muy limitada que sea su inteligencia, todo niño es sensible al afecto y a los cuidados personales. Desde el punto de vista de la continuidad de la estimulación afectiva, ninguna institución podrá ofrecerle un medio tan propicio como su hogar, incluso si las condiciones de este no son ideales; y no cabe dudar de que los cuidados y el amor materno constituyen la base de una educación eficaz, aunque limitada, en todos los casos en que el sujeto no es peligrosamente violento o sufra de idiocia completa. Por tanto, ante todo importa ayudar a la familia—particularmente a la madre—a llevar a cabo una labor difícil y esclavizadora.

Los niños que, aunque no sean demasiado deficientes, no puedan recibir una educación aproximada a la normal—es decir, algunos de los insuficientes medios y la mayor parte de los ligeramente insuficientes—, suelen frecuentar en la actualidad escuelas especiales. Sin embargo, parece ser que, al menos para los alumnos menos gravemente deficientes y más estables desde el punto de vista afectivo, y en todo caso para todos los ligeramente débiles, lo mejor sería crear clases especiales anejas a las escuelas ordinarias, a condición de que tales clases estén dirigidas de manera que no se comprometan los intereses de los alumnos ni el buen funcionamiento del resto del centro. De esta forma, se eliminará en cierta medida la marca afrentosa que la sociedad imprime a la insuficiencia mental y se facilitará el establecimiento de contactos estrechos y comprensivos entre los niños subnormales y sus compañeros normales. Además, esta solución permite a los maestros especializados en la enseñanza de retrasados estar fácilmente al corriente de las necesidades y de las aptitudes de los alumnos normales. Tal sistema se aplica con mucho éxito en Francia (en buen número de «clases de perfeccionamiento» anejas a las escuelas primarias y de «escuelas autónomas de perfeccionamiento»), así como en muchas ciudades de Gran Bretaña (en Leicester, entre otras).

¹ En ciertos países (p. ej., Reino Unido y Francia), los centros de este estilo no dependen de las autoridades de la enseñanza, sino de servicios de sanidad; la formación, el estatuto y la remuneración de su personal son entonces diferentes a los de los funcionarios de la enseñanza (y, desgraciadamente, de un nivel inferior en general).

Sin embargo, muchos niños mentalmente insuficientes padecen dificultades y *handicaps* suplementarios; a menudo no pueden adaptarse al ritmo de la jornada escolar normal, necesitan tratamientos médicos especiales, sesiones de reeducación de la palabra, o la ayuda de un psicólogo, etc.; algunos son profundamente inestables y han de estar sometidos a una vigilancia constante; otros, habitan en distritos rurales alejados y les es imposible frecuentar un externado. Hay que organizar, pues, para ellos escuelas con internado que no solo dispongan de maestros calificados, sino de un personal doméstico y auxiliar suficiente para que cada niño disfrute de cuidados individuales de carácter familiar. Es preferible—tanto para el personal como para los alumnos—que las escuelas estén situadas cerca de una aglomeración urbana: pequeña ciudad o pueblo, para que sigan en contacto con la vida normal y eviten el aislamiento. También deberán hacer el máximo esfuerzo para mantenerse en contacto estrecho con las familias y enviar a los niños a pasar con estas sus vacaciones, si ello es posible.

Educación de los «casos límite» o de los niños ligeramente insuficientes.—Como indica el cuadro 1, los niños insuficientes mentales de todas las categorías representan un total aproximado del 2,5 por 100 de la población en edad escolar. Son raros los países europeos que hasta ahora han tomado disposiciones a favor del conjunto de ese grupo y, en la mayor parte de los casos, las escuelas y las clases especiales sólo pueden admitir a la mitad de los niños que necesitarían frecuentarlas. Los casos límites, que son cuatro o cinco veces más frecuentes¹ que los de insuficiencia caracterizada, casi en ningún sitio se consideran como una categoría suficientemente importante para precisar² una modificación

¹ Para una población de 40 a 50 millones de habitantes ha de haber al menos quinientos mil niños de esta categoría en el grupo de siete o catorce años de edad.

² En el Reino Unido todos los niños cuyo cociente escolar no llega a 80 (en relación con el nivel del alumno medio de la misma edad real) se consideran como *subnormales pedagógicos* con necesidad de recibir una enseñanza especial. En las grandes ciudades, las escuelas especiales pueden acoger un número de subnormales medios y ligeros en un orden del 1 al 2 por 100 de la población en edad escolar; además, en las escuelas primarias y en las secundarias donde los efectivos lo permitan, se crean clases especiales para los casos límites y los retrasados. En ciertas ciudades existen, además, clases complementarias reservadas a los niños que fracasan por causas distintas que la falta de inteligencia. En Ginebra, además de las escuelas o clases destinadas a niños *insuficientes* (véase anteriormente

de las normas habituales y, cuando se adoptan medidas más o menos satisfactorias a este respecto puede ocurrir que no se haga distinción alguna entre aquellos y los alumnos cuyos fracasos escolares son debidos a otras causas que la inferioridad congénita de la educabilidad.

Los casos límites tienen pocas oportunidades de alcanzar el nivel escolar normal e incluso en las condiciones más favorables, sus progresos serán siempre notoriamente más lentos que los de sus compañeros. Intentar obligarles a trabajar al mismo ritmo que la media de los alumnos, no solo es inútil sino perjudicial, ya que se corre el riesgo de decepcionarles completamente en el terreno personal y escolar, o bien de obligarles a adoptar diferentes tipos de actitudes más o menos abiertamente agresivas, que pueden conducirles a la delincuencia. Sin embargo, cuando estos niños han sido confiados desde el principio a un maestro benévolo, que tiene conciencia de los límites de su capacidad y de los medios de facilitar su desarrollo social e intelectual, todos ellos—excepto los que tienen *handicaps* suplementarios—pueden recibir una educación que les permita desempeñar su misión en la colectividad, subvenir a sus necesidades y llevar una vida honorable, equilibrada y satisfactoria.

Sin embargo, como los débiles mentales y los casos límites tienen necesidades especiales, hay que proporcionarles maestros que posean una especial competencia. Su insuficiencia más marcada y general se manifiesta en el terreno de las aptitudes verbales y en todas las operaciones que exigen razonamientos abstractos. Es preciso, pues, ocuparse, de acuerdo con la valoración exacta de sus capacidades potenciales y un examen constante y minucioso de sus progresos, en basar sus programas de estudios en realizaciones concretas, en trabajos prácticos y en una formación manual, y asegurarles una creciente independencia social. A menos que lo impidan los *handicaps* particulares, todos los casos límites y la mayor parte de los ligeramente insuficientes pueden aprender a leer lo bastante bien para comprender hasta cierto punto los

página 256, nota 2), se encuentran clases especiales, cada una de las cuales reúne una veintena de alumnos a quienes cuesta trabajo seguir el programa de estudios normal. También ha sido creada a título experimental una clase especial para los niños deficientes debido al hecho de que su lengua materna no fuese la del país, o a consecuencia de ausencias prolongadas por enfermedad. En algunas ciudades holandesas, escuelas especiales del Estado albergan a alumnos que, aun no presentando insuficiencia mental, tienen dificultades para seguir las clases ordinarias.

textos de noticias o de anuncios, los periódicos e incluso libros muy sencillos. Dar y recibir moneda, administrar un presupuesto familiar, calcular el importe de un salario, hacer sumas y restas elementales de cantidades de dinero, efectuar las medidas fáciles de superficie y de volumen que requiere la ejecución de ciertos trabajos semi-especializados y no especializados, son trabajos que todos, hasta los más gravemente afectados¹, pueden llegar a realizar, a condición de que se les instruya de un modo concreto y paciente, por medio de ejercicios interesantes de carácter práctico, tan afines como sea posible con su vida cotidiana. Aunque la mayor parte de esos niños, si no todos, quizá no puedan durante su adolescencia ni en la edad adulta comprender las ideas abstractas o formarse los conceptos morales de alcance general que determinan la elección de comportamientos éticos y sociales, siempre es posible desarrollar en ellos el sentido del bien y del mal, el del deber y el de las responsabilidades del ciudadano.

Es conveniente insistir en que los métodos y los programas aplicables a los casos límites y, con más razón, a los débiles mentales, no deben tener un carácter demasiado profesional ni limitarse a copiar, simplificándola, la enseñanza dispensada a los alumnos de inteligencia media o superior. Una formación profesional emprendida demasiado pronto (como suele serlo hoy aún la que se da a los ligeramente débiles y a los casos límites) no tiene en cuenta las necesidades generales de los interesados ni las condiciones de trabajo existentes en la industria. En efecto, aquellos que aprendan un oficio estrictamente, tal vez adquieran mucha destreza, pero permanecerán incapaces de adaptarse a cualquier cambio; toda modificación de la organización del trabajo o del material empleado les inutilizará para desempeñar su empleo sin haber sido objeto antes de una reeducación prolongada. En realidad, para los niños mentalmente débiles—y también, sin duda, para los casos límites—, el período dedicado a la enseñanza general, durante el cual se somete a los alumnos a una dirección de conjunto juiciosa y clara, ha de durar al menos un año, y preferentemente dos, al finalizar la escolaridad obligatoria. Se puede ayudar así a estos niños a atravesar las primeras crisis de la adolescencia, antes que tengan que empezar a valerse por sí solos. Además, de esta forma se les da tiempo para asimilar los conoci-

¹ La mayoría de los que tienen un C. I. inferior a 60 solo pueden llegar a leer frases muy sencillas y a efectuar trabajos maquinales.

tos a su ritmo lento. Por otra parte, gran número de deficientes y todos los casos límites son capaces de gozar con muchos aspectos culturales de su educación (música, artes plásticas, danza, teatro, etc.), así como de aprender a satisfacer su necesidad de actividades creadoras con el trabajo de la madera, de los metales, del cuero, etc. Los ligeramente deficientes, incluso, pueden formarse una idea elemental de las responsabilidades cívicas y políticas y llegar a conocer sus derechos y sus deberes de ciudadanos y a sacar partido de los servicios sociales y administrativos encargados de ayudarles y protegerles. Sólo después de haber preparado a estos niños en la mayor medida posible para la vida que habrán de llevar como seres humanos, cabrá emprender legítimamente la tarea de darles una formación puramente profesional sin olvidar que esta ha de representar algo más que la simple adquisición de competencias técnicas. Es preciso orientarles hacia los empleos más adecuados a sus aptitudes y continuar luego ejerciendo sobre ellos una vigilancia benévola, para ayudarles a formarse una situación estable y satisfactoria y a escapar a la explotación o a la corrupción.

Para que el maestro pueda responder a las necesidades de los casos límites y de los débiles, es indispensable que las clases no tengan demasiados alumnos. En lo que se refiere a los casos límites y a los mejores de los ligeramente débiles, cada profesor especializado podrá ocuparse de veinte alumnos como máximo; aun así, habrá que hacer una selección minuciosa para elegir sujetos relativamente estables desde el punto de vista afectivo, y que no sufran *handicaps* suplementarios. Respecto a los alumnos cuyo nivel de inteligencia es más bajo—es decir, para la mayoría de los ligeramente débiles o para los que, además, padecen deficiencias físicas, trastornos afectivos o defectos psico-fisiológicos particulares—, es preciso que la clase sea aún menos numerosa, los métodos más individualizados y el contacto entre maestro y alumnos todavía más íntimo y constante. La enseñanza ha de concebirse de forma que deje al maestro tiempo y energía suficientes para estudiar a fondo a cada sujeto; por otra parte, el mismo maestro debe poder ocuparse del mismo grupo bastante más de un año, y su acción no ha de limitarse a la educación de sus alumnos en el sentido estricto del empleo de sus habilidades intelectuales y físicas, sino extenderse al conjunto de su desarrollo en el terreno social.

Sin embargo, estos pequeños grupos de niños no deberán estar

continuamente separados de los demás. Existen muchas actividades escolares en las que pueden participar todos los alumnos: el canto, la música, muchos tipos de trabajos manuales, la educación física y los juegos, los servicios religiosos, las reuniones y los encuentros amistosos frecuentes en la vida de toda buena escuela proporcionan otras ocasiones a los casos límites y a los deficientes mentales para mezclarse con sus compañeros en un pie de igualdad relativa¹. Tales contactos no solo tienen la ventaja de atenuar en esos niños el sentimiento de su inferioridad, e incluso darles la posibilidad de sobresalir a veces sobre niños mejor dotados, sino que también son de desear porque la salud mental del alumno deficiente dependerá, en gran medida, de su aptitud para aceptar a los demás y hacerse aceptar por ellos. Cuando una escuela hace hincapié en las diferencias individuales sin calificarlas de inferioridades o de superioridades y sin rechazar a los niños obtusos ni manifestar una sensiblería fuera de lugar hacia ellos, hay muchas probabilidades de que la mayoría de los alumnos aprenda a hacer la indispensable distinción entre el valor del ser humano en sí y la diversidad de las aptitudes que provoca una desigualdad entre las diferentes categorías de individuos, en cuanto a sus responsabilidades y a sus necesidades.

II. LOS NIÑOS DELICADOS Y DEFICIENTES FÍSICOS²

Los «handicaps» físicos y el desarrollo psicológico general.—
La educación y la salud mental de los niños más o menos deficien-

¹ Esta igualdad solo podrá ser relativa. Muchos de estos casos límites y la mayoría de los débiles menos afectados tienen una coordinación muscular muy insuficiente y una gran lentitud de reacciones. También es falso que los casos límites sean más diestros con sus manos que los niños mejor dotados intelectualmente. Sin embargo, si el personal de la escuela sabe dirigir con habilidad las dos categorías de alumnos, será posible reunirlos de cuando en cuando e incluso dar a los miembros de la clase especial la ocasión de manifestar su superioridad en un punto cuidadosamente determinado por anticipado.

² Esta categoría engloba a todos los niños que padecen *handicaps* físicos (invalideces, reuma, diabetes, enfermedades de corazón, tuberculosis, debilidades de constitución, etc.) que no afectan directa y necesariamente a sus capacidades intelectuales o a su desarrollo psicológico. Sin embargo, está establecido que el porcentaje de los diferentes tipos de *handicaps* físicos y debilidades de constitución es más elevado en los deficientes mentales que en los otros niños, y, a la inversa, que en el grupo de niños físicamente deficientes o con impedimentos se encuentran más casos límites y atrasados mentales, aunque todos los grados de inteligencia se vean representados en dicho grupo. Además, los niños de esta categoría suelen sufrir

tes físicamente, no plantean los mismos problemas que las de los niños deficientes mentales. Aunque la deficiencia física pueda ir acompañada, naturalmente, de una insuficiencia mental—esto es, incluso, frecuente en ciertas categorías de casos—, la mayoría de los inválidos y de los niños delicados posee aptitudes normales en el terreno puramente intelectual. Sin embargo, su educación en una escuela ordinaria corre el riesgo de verse interrumpida o de hacerse difícil si su estado exige, p. ej., un tratamiento fisioterápico o cualquier otro cuidado correctivo, si limita o impide su movilidad o si les impone un régimen especial.

Los *handicaps* prácticos evidentes que resultan de una debilidad general de constitución o de una invalidez física no deben hacernos olvidar, sin embargo, las repercusiones más sutiles, y en verdad más graves, de un defecto físico en el conjunto del desarrollo psíquico del niño. Basta recordar la influencia que ejerce el caminar en el desarrollo afectivo e intelectual durante el segundo año para comprender que un niño inválido, incapaz de desplazarse sin la ayuda de otra persona, puede verse privado de un estímulo esencial. Más tarde, a medida que toma conciencia de lo que le distingue de los demás y que le falta realmente el sentimiento de seguridad normal que engendran los progresos alcanzados en el terreno físico, la evolución de su personalidad puede volverse atípica. Tal vez llegue a considerar de un modo oscuro su *handicap* como un castigo, alimentando un sentimiento de culpabilidad; o bien puede mostrarse tan pronto agresivo como temeroso, y vagamente ansioso frente a los que le rodean. A menos que se tomen disposiciones especiales a su favor, es probable que sus estudios se vean comprometidos por su incapacidad para soportar la fatiga de una jornada escolar normal, por las exigencias de un tratamiento médico o por ausencias breves pero repetidas. A causa de la actitud de sus padres, de los adultos que les rodean y has-

graves trastornos afectivos, algunos de los cuales, si no la mayoría, son sin duda consecuencias secundarias de su disminución física. Por otra parte, existen probablemente muchos más casos de lo que se supone—en particular entre los niños diabéticos, asmáticos, delicados o que padecen obesidad patológica—en que los trastornos psicológicos y las invalideces físicas están íntimamente ligados y deben considerarse como un síndrome psicosomático. Aún son muy raros los trabajos de investigación acerca de la psicología de los niños físicamente disminuidos que presentan un valor científico real; sin embargo, parece claro que si conociéramos mejor el asunto, podrían procurarse mejoras sensibles tanto en la educación y en la formación de estos niños como en los tratamientos médicos que les son aplicados.

ta de sus maestros, muchos niños físicamente deficientes o delicados hallan un refugio en su debilidad y la invocan como excusa para evitar esfuerzos de que son realmente capaces. Por eso, muchos deficientes físicos se aprovechan de su estado para esclavizar a su madre o a cualquier otro miembro de su familia, y llegan a vivir como parásitos en una colectividad en que hubieran podido desempeñar una misión útil si se les hubiera tratado de otra forma.

Una actitud constructiva.—Los encargados de educar e instruir a niños delicados o deficientes físicos deben insistir, sobre todo, en lo que tales sujetos pueden hacer, y dedicarse a proporcionarles las experiencias y los estímulos que necesitan para desarrollarse y que, de no ser así, podrían faltarles. De este modo, aunque el niño incapaz de andar, de correr y de saltar pueda verse privado de toda la gama de experiencias y de todos los elogios que los progresos efectuados en el terreno físico tienen sus compañeros, una madre inteligente será capaz de organizar su vida para proporcionarle el mismo tipo de experiencias y de estímulos. Muchos enfermitos tienen que padecer sufrimientos físicos o, durante largos períodos, han de permanecer acostados, inmóviles, con la vista fija en el techo, o bien se les envía al hospital, separándolos de sus madres. Es evidente que, para aplicar eficazmente un tratamiento médico, es más fácil disponer del niño como si solo se tratase de un organismo físico y sin tener en cuenta sus reacciones psicológicas. Sin embargo, puede revelarse preferible, a la larga, aplazar una operación hasta que el niño pueda soportar la ausencia de la madre, o resignarse a hacerla en su domicilio, antes que reparar un miembro creando al mismo tiempo en el paciente trastornos psicológicos. Asimismo, hay que preparar al niño para soportar el dolor, explicarle que no tiene carácter de castigo ni de agresión; y cuando se está obligado a inmovilizarle casi completamente, como ocurre a veces, es preciso emplear todos los medios para distraerle y cuidar de proporcionarle, dentro de lo posible, la forma de recuperar más tarde el retraso acaecido en su desarrollo. Además, las restricciones impuestas por el tratamiento médico deben estudiarse cuidadosamente desde el punto de vista de sus repercusiones psicológicas, tanto sobre el enfermito mismo como sobre la actitud de su familia. Se llega a veces, en efecto, a hacerlas menos penosas dando pruebas de comprensión y de ingenio, y existen muchas maneras de hacer que los niños físicamente deficientes

tes, así como sus padres, concentren su atención sobre las posibilidades de éxito y no sobre las incapacidades irremediables.

Orientación y educación.—La orientación de un niño físicamente deficiente, y la de sus padres, es una tarea delicada y ardua. En estos casos, la contribución de la medicina adquiere mayor importancia, pero no basta en absoluto; el porvenir del niño depende de su éxito en adaptarse, alcanzando un nivel tan elevado como sea posible desde el punto de vista individual, social, escolar y profesional; durante todo su crecimiento, necesitará, tanto como de sus padres, de una asistencia bondadosa y clara. Esta solo puede proceder de personas que, conociendo los límites inexorables impuestos al sujeto por su impedimento físico, lo consideren como un ser completo, cuyas necesidades, análogas a las de los niños normales, no pueden desconocerse por mucho tiempo sin correr el riesgo de crear en él trastornos psicológicos permanentes. La asistente social, el educador y el psicólogo tienen una misión que cumplir, no solo en el examen inicial, sino en la vigilancia continua de estos sujetos. De hecho, cuando la fase crítica inicial del tratamiento físico ha terminado, la principal responsabilidad recae sobre el psicólogo y el educador.

Para facilitar el tratamiento médico y paramédico, y a causa de la diversidad de dificultades sufridas por los niños delicados o físicamente deficientes, es preciso enviar a muchos de ellos a escuelas especiales y colocar, al menos a la mayor parte de los más gravemente afectados, en hospitales o en instituciones con internado. A veces se trata de una medida inevitable; pero no hay que perder de vista los graves inconvenientes que presenta para el mismo interesado. En el internado, se encuentra separado de su familia por largas temporadas, aislado incluso del conjunto de la colectividad, ya que está rodeado de muchos compañeros en sus mismas circunstancias. Además, en una institución semejante, las diferencias de edad y en el grado de aptitud para la educación corren el riesgo de ser análogas a las que se encuentran en una escuela ordinaria; así, dentro de un grupo de sesenta o cien niños, se manifestarán necesidades particulares tan variadas que la escuela especial no podrá responder convenientemente, aunque el efectivo de las clases sea reducido. La idea tradicional según la cual todos los deficientes físicos o la mayoría de ellos han de recibir una formación principalmente manual o profesional, está todavía en vigor. Sin embargo, resulta indispensable dar a algunos

una enseñanza de carácter más teórico e intelectual, que les permita más adelante, guiados convenientemente, seguir una carrera en que su invalidez no constituya un inconveniente particular. Hay que insistir, una vez más, en que la decisión de separar a un niño físicamente deficiente de sus compañeros normales y de su familia no puede tomarse a la ligera, y, en todo caso, nunca por simples razones de comodidad administrativa. Se podría y se debería hacer más el día de mañana por integrar tales niños en clases ordinarias, y, cuando esto sea imposible, establecer estrechos contactos, en el terreno funcional, entre las escuelas y clases especiales y el sistema de educación instituido en la región.

Niños atacados de parálisis cerebral.—Se ha reconocido recientemente la existencia de una serie de problemas psicológicos y pedagógicos particulares, planteados por cierta categoría de deficientes físicos. Se trata de niños que sufren lesiones cerebrales que afectan el sistema nervioso central, provocadas por factores intrauterinos de degeneración y de infección, por una hemorragia cerebral al nacer, por una asfixia, etc. Al principio, parecen presentar al mismo tiempo taras intelectuales profundas y graves deficiencias físicas. En recientes estudios¹ se indica que en el Reino Unido el conjunto de casos de este estilo representa, entre los niños de menos de dieciséis años, una proporción de cerca del 1 por 1000, y que las principales formas de parálisis son los tipos espásticos² (80 por 100, aproximadamente), atetoides³ (10 por 100, aproximadamente) y los que se manifiestan por ataxia, tremulaciones, rigideces y síntomas mixtos (10 por 100, aproximadamente).

Una o varias funciones motrices se encuentran en general más

¹ P. ASHER y F. E. SCHONELL: «A Survey of 400 Cases of Cerebral Palsy in Childhood», *Arch. Dis. Child.*, vol. 25, 1950; M. I. DUNSDON: *The Educability of the Cerebrally Palsied Child*, Londres, National Foundation for Educational Research, 1952.

² Estado en que la rigidez de los músculos (*knife clasp*) provoca una rigidez característica de los movimientos y contracciones que conducen a una deformación, o a veces a una flaccidez anormal de los músculos. Según el número de miembros afectados, se habla de monoplejía, hemiplejía, tetraplejía o (cuando solo están interesadas las piernas) de paraplejía. A veces se emplean otros términos, pero el uso de los que acabamos de citar parece generalizarse en Gran Bretaña y en Estados Unidos.

³ En los niños afectados por este tipo de parálisis se observan crispaciones involuntarias, sobre todo de los miembros, ocurriendo también esto con frecuencia en los músculos de la cara y en la lengua.

o menos gravemente afectadas; la rigidez, la flaccidez o la atetosis atacan unas veces todos los miembros y otras los de un lado del cuerpo. En muchos niños de esta categoría, particularmente entre los atetoides, la inervación de los órganos vocales es tan difícil, que se hace preciso ayudarles a aprender a hablar; otros, presentan diferentes defectos del oído o de la vista. Muchos de estos niños se veían antes clasificados en la categoría de idiotas o imbéciles y, por falta de un tratamiento físico y pedagógico conveniente, no les quedaba esperanza de dejar la cama o de salir de las instituciones donde se les había internado.

Sin embargo, un examen más cuidadoso demuestra que, si bien las lesiones cerebrales o la detención del desarrollo dificultan con frecuencia el crecimiento intelectual, de modo que al menos la mitad de los niños afectados de parálisis cerebral son deficientes mentales ligeros, medios o graves, un considerable número de ellos puede ser educado si concurren condiciones favorables, y es posible mejorar sensiblemente su estado gracias a pacientes trabajos fisioterápicos, a una reeducación de la palabra y a otras formas de tratamiento. La calidad de los resultados que puedan obtenerse desde el punto de vista pedagógico no depende solo, por otra parte, del grado de invalidez. La apreciación de las perspectivas futuras de un niño es una tarea muy compleja y debe basarse en un profundo conocimiento de su estado físico y de su situación social, en una valoración tan exacta como sea posible de su nivel mental y en el minucioso análisis cualitativo del funcionamiento de su inteligencia¹. Los casos de este estilo son aquellos en los que aparece más claramente la necesidad de un acuerdo y de una estrecha cooperación entre el psicólogo, el maestro especializado, el ortopédico, el fisioterapeuta y el logoterapeuta

¹ Determinar el grado de educabilidad de un niño afectado de parálisis cerebral es una tarea que exige mucha competencia y experiencia por parte del psicólogo, y en los tiempos actuales no existen *tests* que puedan convenir a sujetos que con frecuencia solo pueden responder a las preguntas con un signo afirmativo o negativo. El autor recuerda a un niño de ocho años que solo podía mover los ojos y los dedos del pie derecho y que tras haber sido sometido, tendido boca arriba, a una serie de *tests* de capacidad, llegó, sin embargo, a obtener resultados casi iguales a los que podían esperarse de un niño medio de su edad. Otro, incapaz de hablar ni de mover los miembros, consiguió, en una sesión de más de tres horas y utilizando con ingenio la frente y la nariz, a realizar con éxito ciertos *tests* de las escalas de Terman-Merrill y de Weschler Bellevue, y diferentes *tests* de capacidad suplementarios, lo que permitió valorar su C. I. en 140 aproximadamente.

—y esto no solo durante el estadio del examen inicial, sino a lo largo de toda la infancia del sujeto—. Las necesidades de orden médico, pedagógico y psicológico suelen crear conflictos entre sí; p. ej., puede ser necesario para los progresos de la fisioterapia que el niño no haga cierto ademán con la mano, cuando tal movimiento es casi el único medio que tiene para ponerse en comunicación con el educador; o bien que el médico pida que se inicie un tratamiento particularmente fatigoso en el preciso momento en que el niño comienza a leer; o también que los cuidados del fisioterapeuta o del logoterapeuta fracasen a causa de una insuficiencia psicológica o de un trastorno de carácter que solo el psicólogo puede descubrir y explicar. Cuando surgen tales problemas—y surgen con mucha frecuencia—, las decisiones deben tomarse de acuerdo con el conjunto del desarrollo y de las necesidades del niño atacado de parálisis cerebral, y no únicamente, o de manera primordial, en virtud de las recomendaciones de uno de los especialistas que se ocupan de él.

Las tentativas llevadas a cabo para dar una educación a esta categoría de niños son relativamente recientes y raras; además, el material, el personal y los locales precisos requieren gastos muy elevados. En el Reino Unido existen, aproximadamente, ocho centros para niños atacados de parálisis cerebral, donde la educación y el tratamiento parezca tener grandes probabilidades de mejorar gracias a los onerosos y complejos cuidados que allí se dispensan. Los mejores establecimientos de este género son escuelas especiales cuyos alumnos son transportados cada día desde localidades a veces bastante distantes, ya sea en coche o en ambulancia, y en los que se centralizan todos los medios de tratamiento físico y de educación¹. Este tipo de externado tiene la gran ventaja de mantener a los niños en contacto permanente y di-

¹ Así, p. ej., The Carlson House School, Victoria Road, Harborne, Birmingham. En Australia y en Estados Unidos existen establecimientos análogos, donde se toma gran interés por este problema, particularmente después de los éxitos alcanzados por el Dr. Carlson, aquejado él mismo de parálisis espástica. Conviene insistir una vez más en que no hay ninguna correlación directa entre la importancia de la deficiencia física o sensorial y el nivel de inteligencia. Ciertos niños muy atrasados no están demasiado afectados en el terreno físico, en tanto que entre los sujetos más inteligentes se hallan atetoides graves. En el conjunto de ese grupo se encuentra un buen número de niños con un *handicap* físico o mental tan pequeño, que, a reserva de una pequeña vigilancia médica y psicológica, pueden asistir con provecho a una escuela ordinaria o a una escuela especial.

recto con su familia, al tiempo que se incita a los padres a participar activamente en la vida de la escuela y los niños pueden continuar en su casa algunas de las actividades físicas y educativas indispensables para su progreso¹.

Niños que padecen «handicaps» sensoriales.—Así como las disposiciones tomadas a favor de los niños afectados de parálisis cerebral son de origen relativamente reciente, hace más de dos siglos que se emprendió en Europa la tarea de proporcionar educación y formación especiales a los niños ciegos y sordos². La ceguera, y la sordera también, aunque en menor grado, son invalideces que pueden advertirse fácilmente incluso por los no especialistas; así, los casos manifiestos de una o de otra se suelen descubrir en la primera infancia. Sin embargo, hace relativamente poco tiempo que los progresos de los conocimientos relativos al crecimiento de los niños y las necesarias investigaciones acerca de los problemas psicológicos planteados por tales *handicaps*, han conducido a poner en práctica la idea de que un niño sordo o ciego es, ante todo, un *niño* cuyo desarrollo normal, entorpecido

¹ En Inglaterra, el desarrollo de los niños atacados de parálisis cerebral se debe en gran parte a los esfuerzos de The British Association for the Welfare of Spastics, organización privada que reúne, además de a los padres de los deficientes de esta categoría, a otras personas que se interesan en el asunto; esta sociedad edita un periódico y estimula las investigaciones médicas, sociales, sociológicas y pedagógicas sobre la parálisis cerebral.

² Naturalmente, hace más tiempo que se empezó a intentar ayudar y proteger a los ciegos, de nacimiento o no; desde la antigüedad se les reservan en exclusiva muchas ocupaciones (mendicidad, profesión de plañidera, predicción del porvenir, trabajos de molienda a mano, música, etc.). Muchos ciegos se han esforzado, no ya en instruirse, sino en garantizar la educación de sus compañeros de infortunio; así, en el siglo IV, Dídimo de Alejandría enseñaba por medio de un alfabeto de madera tallada. Parece ser que la primera escuela para ciegos fue la creada en Francia por V. Haüy (1745-1822); le sucede la fundada en Liverpool (Reino Unido), en 1790; luego, durante los veinte años últimos, se abrieron otras en diferentes partes de Europa. La educación de los sordos, por otra parte, ha precedido en muchos siglos a la de los ciegos. Parece seguro que el benedictino español Pedro Ponce de León (1520-1584) desempeñó el papel de pionero en este terreno, y dos españoles (Bolet, de Madrid, y Ramírez de Carrión) publicaron en el siglo XVIII los primeros tratados relativos a este tipo de educación. El movimiento se extendió en seguida hacia Inglaterra (gracias a Kenelm Digby) y a Francia (gracias a Jacob Pereire). Hacia el final del siglo XVIII se crearon importantes escuelas para sordomudos en Francia (Abbé de l'Épée), en Alemania (S. Heinicke) y en Gran Bretaña (T. Braidwood). Véase *The Education of the Handicapped*, obra publicada bajo la dirección de M. E. Frampton y H. G. Rowell, Londres, Harrap & Co., 1939, vol. 1.

por una deficiencia sensorial, ha de ser asegurado por medios educativos, en el más amplio sentido de la palabra. Dicho de otro modo, hoy se reconoce que la educación de los niños atacados por un impedimento sensorial tiene como objeto prepararles para llevar una vida tan normal como sea posible entre los *videntes* y los *oyentes*, y no relegarlos a una colectividad cerrada, compuesta por sus compañeros de infortunio.

La psicología del niño ciego o sordo, sea o no de nacimiento¹, se caracteriza (en cierta medida que depende, llegado el caso, de la edad en que quedó inválido) por un sentimiento de frustración o de privación y por reacciones psicológicamente normales ante un medio al que su *handicap* ha hecho anormal. El individuo afectado, gracias a los cuidados inteligentes que se le dispensen desde la primera edad y durante el período pre-escolar, y en virtud, más tarde, de una educación que tenga por objeto sacar el mayor partido posible de sus aptitudes y suplir las experiencias que le faltan, podrá llegar a ser, en conjunto, un ser sano y bien adaptado en el terreno psicológico². Sería vano pretender, sin duda, que el niño ciego o sordo pueda llegar a ser un adulto tan activo como sin su invalidez, en el terreno social, intelectual y económico; pero una formación juiciosa puede permitir la transformación de un individuo más o menos inadaptado y dependiente, en un todo o en parte, en un ser humano dichoso y eficaz dentro de límites análogos a los que nos son impuestos a todos por nuestro temperamento y nuestras aptitudes intelectuales particulares.

Hasta fecha relativamente reciente, nadie se había preocupado de la importancia del período pre-escolar en el ulterior desarrollo del niño tarado, y, en consecuencia, de la necesidad de dar lo antes posible consejos y ayuda a sus padres. Si no se le ayuda con discernimiento, el joven ciego corre el riesgo de verse perjudicado de varias maneras. Su ceguera le impide aprovecharse de las experiencias sociales—gestos, juego del escondite, etcétera—que completan y luego reemplazan los contactos físicos como

¹ La definición de la ceguera *total* y de la sordera *total* varía de un país a otro y tiende a diferir según se tenga a la vista la educación del sujeto, la elección de un empleo o la consecución de una indemnización de invalidez.

² Se encontrará un informe más completo de esta cuestión en W. D. WALL: «La psychologie de l'enfant infirme en relation avec sa vie familiale et sociale». *La protection de l'enfance et la famille*, Ginebra, Union internationale de protection de l'enfance, 1955, págs. 69-83.

testimonios del amor maternal y factores de estímulo. La *Gestalt* de asociaciones viso-auditivo-cinestésicas, resultante de la exploración de su cuerpo y de los objetos que le rodean, así como de sus juegos con los adultos o con sus hermanos o hermanas, queda incompleta, ya que falta el elemento visual. Igualmente, su conocimiento de los objetos de que depende, en parte, al principio su desarrollo conceptual, verbal e intelectual, se limita a aquellos que puede tocar. Por otra parte, si sus padres se conducen excesivamente de su suerte y se muestran demasiado preocupados en protegerlo o si, por el contrario, lo rechazan explícita o implícitamente, o incluso si le descuidan pura y simplemente, su actitud puede tener muy pronto una influencia desagradable en su concepto de sí mismo y de la sociedad. Ahora bien: hay pocas probabilidades de que los padres lleguen por sí mismos a comprender y a paliar estos efectos psicológicos de la ceguera, así como muchos otros que puedan surgir también. No es, pues, sorprendente que, al llegar a la edad escolar, muchos niños ciegos parezcan retrasados en su desarrollo intelectual y psicológico, manifiesten un sentimiento de inseguridad muy marcado y, a veces, presenten cierto número de tics nerviosos y movimientos estereotipados, algunos de los cuales se asemejan de un modo asombroso a los de los niños privados muy pronto de los cuidados maternos.

El niño sordo puede padecer aún más gravemente la ausencia de estímulos de orden intelectual y social. Hasta el final del primer año, el tacto y la vista parecen ejercer una función fundamental en el desarrollo general; pero más tarde, al menos a partir de los dieciocho meses, el oído y la palabra ejercen una influencia cada vez más considerable sobre la organización de la vida intelectual, social y afectiva. El niño que no oye las palabras de los demás, ni los sonidos que él mismo produce, no aprende a hablar y puede quedarse mudo. Al no serle posible utilizar las palabras, su desarrollo conceptual queda comprometido, retrasado o falseado y sus primeros contactos sociales se limitan a los terrenos visuales y táctiles. De esta forma, los jóvenes sordos a veces parecen obtusos o claramente deficientes, y se les trata como a tales. Al negativismo, normal a los dos o tres años, pueden añadirse, en su caso, reacciones violentamente agresivas provocadas por las frustraciones que padecen, y llegan a ser particularmente difíciles. Tanto para los pequeños sordos como para los ciegos, la actitud de quienes les rodean—padres y demás adul-

tos, hermanos y hermanas de más edad—tiene repercusiones importantes y a veces muy desagradables en la evolución de su personalidad.

Por otra parte, las primeras fases del desarrollo de ciertos niños ciegos o sordos se ven comprometidas por los *handicaps* físicos complementarios o por las consecuencias psicológicas de un tratamiento médico prolongado o penoso. Otros, han de ser colocados en una institución de cualquier tipo, por los cuidados especiales que precisan, o debido a la pobreza de su familia, o bien porque su madre haya muerto o esté enferma. Si no se hace un esfuerzo para atenuar los efectos de los nuevos obstáculos añadidos a la evolución ya difícil del sujeto, los daños sufridos pueden ser tan graves que no podría repararlos ningún tratamiento pedagógico o psicológico.

La falta de espacio no nos permite tratar a fondo la cuestión de la educación de los inválidos sensoriales; el análisis anterior, un tanto rápido y superficial, de los problemas que se plantean en el transcurso del período pre-escolar, tenía por objeto llamar la atención del lector sobre el aspecto de esta educación que parece ser el más descuidado en el momento actual. La mayoría de los países europeos tiene, por otra parte, buenas escuelas para ciegos y para sordos, donde se aplican métodos de un valor probado, y, desde hace cincuenta años, se han emprendido investigaciones y experimentos prácticos cada vez más numerosos, a fin de mejorar las técnicas pedagógicas en uso en este terreno enormemente complejo, de hacer más para procurar a los niños aquejados de tales invalideces una formación social y afectiva completa, y de preparar a tal efecto maestros especializados con conciencia de todos los problemas en juego. Sin embargo, lo cierto es que una gran parte de los esfuerzos desplegados por las escuelas siguen siendo vanos, porque, faltos de consejos apropiados, los padres no han podido tomar desde el principio las debidas medidas para facilitar el desarrollo de sus hijos físicamente deficientes, y estos no han podido frecuentar escuelas maternas especiales a partir de los dos o tres años. La labor llevada a cabo por los Ewing, en Manchester, ha demostrado claramente que, bajo la dirección de especialistas, los padres pueden empezar a ayudar al niño sordo para que aprenda a hablar, así como a leer en los labios, incluso antes que haya llegado a los dos años¹,

¹ I. R. EWING y A. W. G. EWING: *Opportunity and the Deaf Child*, Lon-

lo cual le permitirá, cuando entre en la escuela, encontrarse manifiestamente más adelantado desde el punto de vista mental, social y lingüístico. Cabría proceder a experiencias prácticas controladas y a investigaciones de este estilo para mejorar también la educación preescolar del joven ciego, dejado con mucha frecuencia al cuidado de una madre a quien nadie presta ayuda ni aconseja, o colocado prematuramente en un internado para niños¹.

Aunque muchos, si no la mayor parte, de los países europeos han tomado medidas relativamente satisfactorias² en favor de los ciegos y de los sordos en edad escolar, aún no han resuelto plenamente los problemas planteados por los niños ambliopes o los duros de oído. Las dificultades que estos alumnos experimentan pueden pasar inadvertidas, sobre todo en las primeras fases de su educación; cuando son lo bastante graves como para llamar la atención, ocurre, por otra parte, que se limitan a clasificar a los interesados en el grupo de ciegos o sordos. Los métodos más satisfactorios en vigor en el momento actual, parecen llevar a la conclusión de que los maestros deberán ocuparse de descubrir los casos de deficiencia de la vista o del oído para señalarlos a los especialistas, que todos los alumnos de las escuelas deberían someterse a exámenes periódicos de determinación y, por último, que la situación de la mayor parte de los niños aquejados de este tipo de deficiencia puede mejorarse, tanto mediante la creación de clases especiales como por la utilización de aparatos y material adecuados y por la adaptación de los métodos aplicados en las clases ordinarias. Sin embargo, conviene también subrayar la importancia de la determinación precoz y la necesidad de dar directrices especializadas y proporcionar una orientación continua de orden psicológico, pedagógico y médico, tanto a los padres de los niños como al personal del centro escolar que este frecuente.

dres, University of London Press, 1947. Véanse también, de los mismos autores, *The Handicap of Deafness*, Londres, 1938; *Speech and the Deaf Child*, Manchester, Manchester University Press, 1954.

¹ Se encontrarán descripciones de técnicas para uso de los padres en la obra de J. H. LEVY: «A Study of Parent Groups for Handicapped Children», *Exceptional Child*, 1952, vol. 19, parte I.

² Ciertamente, nadie podrá afirmar que la concepción y la calidad de la enseñanza dada a los sordos y a los ciegos en un lugar cualquiera no sea susceptible de mejora, ni que las investigaciones relativas a estos problemas pedagógicos y psicológicos sean lo suficientemente numerosas. De hecho, la psicología de la educación de los niños ciegos es uno de los temas de investigaciones pedagógicas más descuidados.

Niños que presentan trastornos de lenguaje.—Además de los niños que tienen dificultades para hablar, bien por defectos del oído o por sordera, sea por una forma cualquiera de parálisis cerebral—comprendida la afasia misma—hay otros que presentan a este respecto trastornos particulares (ceceos, lambdacismo, tartamudez, rinolalia, idioglosia, mutismo, etc.) debidos en ocasiones a causas orgánicas diversas¹, pero con mucha más frecuencia a causas psicológicas.

Ahora bien: la palabra es un elemento indispensable en el terreno intelectual y social, y está profunda e íntimamente ligada al conjunto de la vida afectiva. Por ello, incluso en los casos bastante poco frecuentes en que el trastorno de lenguaje tenga un origen puramente orgánico, toma rápidamente una significación psicológica para el niño—igual que para quienes le rodean—, y si no se preocupan de corregirlo, puede dar origen a profundas perturbaciones de la personalidad y constituir un obstáculo grave en el terreno de la educación. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, los defectos de la palabra—sobre todo el balbuceo y el tartamudeo, el ceceo y ciertas formas de mutismo—no son de ningún modo de origen orgánico, sino que proceden de un trastorno de la evolución afectiva. La determinación precoz de las anomalías de la palabra y un examen que permita distinguir entre las causas y los efectos constituyen, pues, la base esencial de toda acción correctiva. La determinación será llevada a cabo, en general, por los padres y los maestros que ven diariamente al niño; el examen y el tratamiento deberán confiarse a un equipo compuesto por un psicólogo, un audiómetra, un laringólogo, un logoterapeuta, una asistente social y el maestro del niño. Por último, en caso necesario, convendrá recurrir a la competencia de diagnóstico de expertos aún más especializados.

Cada vez es más frecuente en Europa la fundación de dispensarios encargados de diagnosticar y corregir los trastornos del lenguaje y la creación de clases especiales para los casos más graves. Desgraciadamente, cuando estos dispensarios no dependen de la administración de la enseñanza o no incluyen servicios psicológicos adecuados, el tratamiento ortofónico o la intervención quirúrgica no suelen ir acompañados de ningún esfuerzo para readaptar el conjunto de la vida afectiva del niño y reeducar una personalidad que, con harta frecuencia, presenta retrasos, trastornos o

¹ Así, p. ej., un paladar abierto.

regresiones. También es frecuente, cuando un niño que asiste a una escuela ordinaria debe ausentarse periódicamente de ella para dirigirse a un centro de reeducación de la palabra, que no se tome medida alguna para permitirle llenar las lagunas ocasionadas por sus repetidas ausencias¹.

Niños que padecen «handicaps» múltiples.—A excepción, tal vez, de los enfermos que no tienen ninguna lesión de cerebro, la mayoría de los deficientes físicos padecen numerosos *handicaps*. Desde el punto de vista administrativo, sin embargo, se pueden clasificar, en general, de acuerdo con el principal impedimento y, en consecuencia, asegurar su educación; p. ej., es preferible que un niño ciego que, al mismo tiempo, padezca deficiencia mental o motriz, sea incluido en una escuela para jóvenes ciegos y no en otra para deficientes mentales o motores. Asimismo, los sujetos que padecen parálisis cerebral sufren a menudo deficiencias motrices o sensoriales, trastornos de lenguaje y anomalías del desarrollo intelectual; parece preferible enviarlos a una escuela o una clase en que los maestros hayan estudiado especialmente los problemas que plantea la parálisis cerebral.

Existe, empero, un *resto* compuesto por ciertos casos en que es difícil determinar cuál de los *handicaps* es más grave en el aspecto escolar. Uno de los casos extremos es, naturalmente, el

¹Las consecuencias de una doble negligencia de este género están ilustradas por las observaciones siguientes, que se refieren a dos muchachos de dieciocho años: el primero había sufrido dos operaciones con objeto de rectificar un paladar abierto y un labio leporino, una a los seis y otra a los nueve años; luego, durante tres años, frecuentó con diversas interrupciones una escuela de reeducación del lenguaje y terminó sus estudios a los catorce años en un centro particular. Hablaba de un modo muy confuso y a los dieciocho años su personalidad acusaba profundos trastornos (sentimiento de inferioridad, falta de independencia y de madurez), que se ligaban en parte a la existencia, muy visible siempre, del labio leporino. Aunque de una inteligencia algo superior a la media, no leía mejor que un niño de siete años y efectuaba trabajos de peón, del tipo más elemental. El segundo, aproximadamente de la misma edad y de inteligencia media, tenía un tartamudeo tan acentuado, que al esforzarse por hablar torcía la cabeza hasta el hombro. Era incapaz de leer, ni siquiera en lectura silenciosa, como un niño de ocho años. Había frecuentado una escuela ordinaria, pero, durante todo el tiempo de sus estudios, pasaba medio día por semana en un centro de reeducación de la palabra. La causa de sus trastornos de lenguaje era un profundo desequilibrio afectivo, y solo cuando se emprendió la tarea de remediarlo empezó a hacer progresos, tanto en lo referente a la elocución como a la lectura. (Véase W. D. WALL: «Reading Backwardness among Men in the Army», *loc. cit.*)

del niño sordo y ciego con el cual se han de utilizar métodos especiales inspirados al mismo tiempo en la pedagogía de las escuelas para ciegos y en la de las destinadas a los sordos. Por fortuna, los casos de *handicaps* múltiples son poco frecuentes en relación con el número de casos en que la ceguera, la sordera, la insuficiencia mental o la deficiencia motriz no presentan ninguna o casi ninguna complicación. Antes se consideraba a muchos niños de esta categoría ineducables, y hoy mismo ocurre que después de haber probado, sin éxito, a instruirles en diversas escuelas especiales, se ha renunciado a darles una educación; están condenados, pues, a pasar la vida ya sea en asilos o a cargo de sus familias. Para estos niños, igual que para el conjunto de los que padecen un *handicap*, el nivel de las aptitudes innatas constituye uno de los principales factores a tener en cuenta, con el fin de determinar lo que se puede hacer por ellos. De modo general, cuanto más grave sea el *handicap*, más se habrá de elevar el nivel de las aptitudes del niño, para permitirle superar los obstáculos que hallará en su formación. Lo mismo ocurre, por otra parte, para las formas de tratamiento físico y de reeducación que exigen la cooperación inteligente del sujeto. Se ha comprobado, p. ej., que niños atacados por formas bastante graves o muy graves de parálisis cerebral, y cuyo C. I. es muy inferior a 85, no sacan el suficiente provecho de la fisioterapia, del tratamiento ortofónico o de la enseñanza especial, tal como se concibe actualmente, para justificar los esfuerzos y los gastos necesarios. Por el contrario, una escuela especializada en la educación de niños ciegos la mayor parte de los cuales padecen *handicaps* físicos y mentales muy pronunciados, ha conseguido, en buena medida, asegurar su independencia física y su adaptación en el terreno individual y social, e incluso a procurar a algunos de ellos algo más que rudimentos de instrucción. Cierta proporción de sus alumnos es, pues, capaz de subvenir, al menos en parte, a sus necesidades, aun perteneciendo a una categoría de niños que, hasta ahora, no podían ser ayudados¹.

Estos ejemplos, así como los auténticos milagros debidos a la abnegación, a la intuición y a la habilidad de los maestros que se

¹ Se trata de la Conover Hall Special School for Multihandicapped Blind, Conover, cerca de Shrewsbury, Shropshire (Inglaterra), cuyos alumnos tienen, en general, C. I., inferior a 60, y suelen estar aquejados de deficiencias motrices más o menos graves, sin estar, sin embargo, inmovilizados. La escuela tiene una sección especial para niños a la vez sordomudos y ciegos.

encargan a veces de niños que, a primera vista, parecen casos *desesperados*, ponen de relieve dos hechos de gran importancia para la salud mental de la colectividad. Un individuo tarado no solo puede ser una carga económica y social durante su infancia y en la edad adulta, sino también causa de graves trastornos afectivos para su propia familia. Con mucha frecuencia, el único remedio hallado para este segundo inconveniente consiste, aun hoy, en separar completamente al niño de sus padres y confiarlo a una institución. De hecho, se oye con mucha frecuencia sostener—y a veces se pone en práctica la idea—que los niños muy deficientes deben ser separados de su madre apenas nacidos. Pero no es cierto, en modo alguno, que, en interés de toda la familia y de la colectividad, sea mejor sustraer a la vista de la gente a todas las personas taradas, ni siquiera a las más gravemente afectadas. Cuando los servicios sociales, médicos y educativos apropiados puedan ayudar a los padres en su tarea, y sean tomadas medidas razonables desde el principio para prevenir ciertos trastornos psicológicos que pudieran producirse, bien en los miembros de la familia, bien en el mismo niño deficiente, y para favorecer la adaptación social progresiva de los tarados, buen número de estos, incluso de los más deficientes, puede continuar viviendo en sus hogares (lo que será, en definitiva, mucho menos costoso para la sociedad) y algunos podrán subvenir en parte a sus necesidades. El segundo punto que importa resaltar es el siguiente: mientras las medidas a tomar para prevenir muchos *handicaps* conciernen esencialmente a los servicios de salud pública, las disposiciones que hay que adoptar para poner remedio desde los primeros años de la vida a las consecuencias sociales e individuales de un *handicap* deben inspirarse en razonables directivas psicológicas, pedagógicas y sociales y, en definitiva, hay que considerar que todas estas medidas requieren numerosos servicios diferentes. Por desgracia, las investigaciones sobre la psicología genética de los jóvenes tarados y los medios de garantizar su educación y aconsejar a sus familias, están aún poco desarrollados; los recursos de que se dispone para financiarlos son insuficientes y sus progresos se ven comprometidos, en casi todos los países, por rivalidades interprofesionales y porque entre los servicios sociales, médicos y educativos tienden a alzarse separaciones estancas.

III. NIÑOS INADAPTADOS

Naturaleza de la inadaptación.—Para los niños físicamente deficientes o mentalmente subnormales, la adaptación a la vida normal se ve dificultada por limitaciones especiales y, en general, evidentes. Pero las encuestas efectuadas en las escuelas demuestran que un grupo de niños, física e intelectualmente normales, están también afectados en virtud de anomalías inherentes a su temperamento, de una pronunciada inestabilidad afectiva, o bien porque uno de los impulsos psicobiológicos fundamentales presenta, en ellos, una fuerza o una debilidad anormal, hasta el punto de que su desarrollo individual tiene un carácter netamente patológico, incluso en condiciones favorables, ya con frecuencia desde la primera edad. Otros—por otra parte, poco numerosos—padecen una enfermedad orgánica cuyos principales síntomas exteriores interesan la afectividad o el comportamiento; este es el caso, p. ej., de los inestables postencefalíticos, de ciertos epilépticos y de niños que sufren tumores cerebrales o manifiestan hiperactividad debida a una lesión cerebral, etc. Por último, un número reducido de niños padece psicosis o presenta una constelación de características que dan la impresión de que habrán de convertirse, en breve plazo, en deprimidos, maniáticos o esquizoides. Sin embargo, los sujetos que pertenecen a estas diversas categorías solo constituyen en total un débil porcentaje¹ de aquellos que, a título temporal o permanente, presentan síntomas de inadaptación durante el período escolar, o muestran, en el transcurso de su adolescencia, profundas anomalías que les llevan a cometer delitos o a sufrir fracasos escolares o profesionales o bien presentan un desarrollo de su personalidad claramente atípico.

Es posible que ciertas situaciones hagan surgir dramáticamente una inadaptación o una neurosis en un sujeto antes normal. La muerte súbita de un pariente muy querido, el nacimiento de un

¹ Es difícil obtener datos precisos a este respecto, porque no existe una definición universalmente aceptada sobre lo que constituye una anomalía inherente al temperamento o una enfermedad psíquica claramente caracterizada. Sin embargo, según las comprobaciones hechas en Inglaterra por los Child Guidance Centres and Clinics, parece que del 10 al 15 por 100, cuando más, de los casos registrados entran en esta categoría y que, si se tuvieran en cuenta todas las formas de inadaptación, mayores y menores, el porcentaje sería aún más pequeño. (Véase C. BURT: «Symposium on Psychologists and Psychiatrists in the Child Guidance Service», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XXIII, 1.ª parte, feb. 1953.)

hermano o una hermana, una escena violenta entre adultos, pueden—si se producen en un momento crítico del desarrollo psicológico, y sin explicación adecuada—provocar graves trastornos afectivos que se manifiestan inmediatamente y tienen efectos persistentes. Por otra parte, ocurre que se exige de un niño un esfuerzo de adaptación excesivo en relación con su nivel de madurez o sus capacidades afectivas, de forma que, en lugar de crear un equilibrio nuevo y satisfactorio, corre el riesgo de volver a un modelo de comportamiento anterior y quedarse anclado en él.

El sujeto que se halla frente a una dificultad o que sufre un choque está siempre tentado, por otra parte, de volver hacia un comportamiento que antes le salió bien; todo desarrollo normal se compone, de hecho, de avances y retrocesos parecidos al movimiento de las olas en la marea creciente. Lo importante es que la tendencia a adaptarse y a realizar nuevas integraciones prevalezca y gane terreno regularmente. En materia de adaptabilidad, la gama de las reacciones individuales es inmensa; lo que puede perjudicar gravemente a un niño, a otro lo deja más o menos indiferente. El grado de sensibilidad ante los choques afectivos depende, en gran medida, de factores constitucionales del sujeto, de los sucesos que hayan marcado su vida desde su nacimiento, de la situación inmediata y de la forma en que la interprete.

Así, pues, pocas veces es posible buscar el origen de una inadaptación en un accidente aislado, aunque un hecho particular pueda muy bien haber provocado la cristalización de tendencias latentes a la inadaptación, o, si quedó sin explicar ni comprender, suscitar una serie de temores, de actitudes y de esperas, que más tarde dan origen ya sea a una neurosis, ya a actitudes o a un comportamiento ligeramente atípico. Lo más frecuente es que la inadaptación se cree lentamente y resulte de una serie de errores de coordinación que provocan poco a poco un desequilibrio entre los recursos de un individuo y las exigencias de la sociedad en que vive. En todos los casos de este estilo, la reacción del sujeto comienza siendo normal y la anomalía reside en lo que le rodea, que puede ser impropio para proporcionar al niño lo que necesita para desarrollarse, o que le pide más de lo que él puede dar en el estadio de evolución en que se encuentra. En lo referente al primer caso, se puede citar como ejemplo un hogar poco unido; la disociación de la familia constituye, en efecto, una causa clásica de inadaptación; el sentimiento de seguridad del niño se ve minado por la falta de armonía de los padres, por conflictos de cariño hacia

cada uno de ellos y por el temor de actos hostiles. En cuanto al segundo caso, podrá ser, p. ej., el frente único de los padres para exigir del niño que se conduzca bien en la mesa, que no haga ruido en casa, que sea cuidadoso y ordenado, etc., cuando todo esto le es completamente imposible. Es perfectamente normal que, en el primer caso, el niño se sienta angustiado y se esfuerce por aumentar su sentimiento de seguridad, uniéndose aún más a su madre y que, en el segundo, pierda confianza en sí mismo o, por reacción, manifieste agresividad. Si la situación que provoca estas reacciones se prolonga, el conflicto creado se hace interior y poco a poco se integra en el conjunto de la vida subconsciente del niño, cuya personalidad se ve afectada: debe proceder de modo permanente a una adaptación que reduce la tensión inmediata, pero que —incluso cuando la situación inicial deja de existir— influye sobre su evolución afectiva y contribuye a determinar la manera en que posteriormente se enfrentará con nuevos problemas¹.

Entre los dos extremos que constituyen, por una parte, una reacción sana y normal a una presión del medio que sobrepasa el poder de adaptación de un niño, cuyo desarrollo, en otros aspectos, es satisfactorio y, por otra parte, una reacción anormal, en sí, de un sujeto cuya capacidad de adaptación se ha debilitado porque anteriormente se encontró en una situación de conflicto, hay lugar para todos los grados posibles de inadaptación. Además, las reacciones de cada niño varían en virtud de sus antecedentes, de las particularidades de su temperamento y de los géneros de presión a los que está sometido; p. ej., los niños a quienes falta el sentimiento de seguridad y que están sometidos a una disciplina bastante estricta, corren el riesgo, al replegarse sobre sí mismos, de volverse nerviosos y *demasiado formales*; por el contrario, los que están tratados con demasiada indulgencia tienden a hacerse agresivos, turbulentos, ruidosos e inclinados a la destrucción. Pero no se trata, en absoluto, de una regla uniforme: muchos sujetos, p. ej., dan prueba de una violenta agresividad porque se intenta imponerles una disciplina que consideran abusiva e inmoderada, mientras que otros experimentan una ansiedad que puede aumentar si se les manifiesta una indulgencia excesiva, en la cual vean un signo de indiferencia o un peligro.

Al parecer, puede llegarse a la conclusión de que solo debe tenerse por anormal una inquietud si tiende a crear una barrera en-

¹ Véanse Apéndices III A y III BS.

tre el niño y el grupo a que pertenece, y si revela o deja prever una perturbación sistemática en sus relaciones con los demás. Un niño no está verdaderamente inadaptado más que si se siente incapaz, de forma manifiesta y grave, de participar libremente en la vida de su grupo y responder a las exigencias de este último de una forma que se juzgue satisfactoria.

Criterios de inadaptación.—Muchas discusiones actuales sobre los signos de inadaptación y gran parte de los postulados teóricos relativos a sus causas, se basan en los trabajos de personas que se ocupan exclusivamente de niños afectados por trastornos graves. Es muy frecuente que tales trabajos se inspiren en teorías que tienden a determinar la naturaleza de los datos buscados y de las explicaciones conseguidas. Además, el hecho de que toda definición—y, por consiguiente, todo criterio—de la salud mental y de la adaptación individual presente un carácter social, hace un poco aventuradas las comparaciones entre un país y otro o incluso entre un grupo social y otro. Sin embargo, los estudios que se basan en comparaciones establecidas entre niños anormales y niños normales cuya situación socio-económica, la edad, el sexo y el nivel de inteligencia son equivalentes, demuestran que si bien la frecuencia de ciertos rasgos individuales, de ciertos signos de inadaptación y de ciertas influencias del medio es más elevada en diferentes tipos de grupos de inadaptados, estas mismas características no faltan en niños que, por lo demás, son normales¹.

Además, un comportamiento que en una edad determinada es normal puede convertirse en signo de inadaptación si persiste cuando el sujeto crece. Así, las *cóleras* normales en el niño de dos a tres años son, al menos en su forma primitiva, un grave signo de inadaptación a los diez años. Sin embargo, e incluso a este respecto, no es fácil un juicio. A falta de criterios objetivos referentes al comportamiento y al desarrollo social² de los niños norma-

¹ Las dos obras de Burt ya mencionadas (*The Young Delinquent* y *The Backward Child*) y la publicación más reciente de Burt y Howard, citada en el apéndice III A, constituyen ejemplos clásicos de estudios que recurren a grupos testigos e insisten en la influencia de las combinaciones de factores individuales y sociales sobre la inadaptación escolar y delincuencia.

² Cf. la escala de madurez social de Vineland (E. A. DOLL: *Manual*, Educational Test Bureau, Educational Publishers, Inc. 1947; «The Vineland Social Maturity Scale» *Train. Sch. Bull.*, vol. 32, 1935; «A Preliminary Standardization of the Vineland Social Maturity Scale», *Am. J. Orthopsychiatry*, vol. 6, 1936).

les, nos es difícil valorar las desviaciones; formas de comportamiento prohibidas a los niños en ciertos grupos, se admiten en otros lugares, y la libertad que se les permite varía mucho de una clase social a otra dentro de una misma colectividad, particularmente en las grandes ciudades.

Por otra parte, la mayoría de los niños manifiesta en ciertos períodos de su existencia trastornos bastante graves, que desaparecen luego sin otra ayuda psicológica directa que la de la escuela y sencillamente, al parecer, merced al proceso de maduración¹. En uno de los pocos estudios dedicados al desarrollo de niños normales de que disponemos, la señora Cummings² indica que en un grupo compuesto por 239 alumnos de tres escuelas maternas de Leicester (Inglaterra), no seleccionados y con una edad de dos a siete años, ha registrado una media de dos a tres *síntomas de emotividad*³ por niño, y que ninguno de ellos estaba completamente exento de tales síntomas. Asimismo, expresa que ciertos síntomas (p. ej., la enuresis y los temores fijos) son menos frecuentes en los niños de más edad, en tanto que otros lo son más (tendencia al ensueño y dificultad notoria de concentrarse). Examinando de nuevo a los mismos niños, de seis a dieciocho meses más tarde, ha comprobado que los síntomas tendían a atenuarse con el tiempo, pero que esta tendencia a mejorar solo se advertía en los niños más pequeños. Al cabo de seis meses, p. ej., ha observado una mejoría en el 55,5 por 100 de los niños que, al principio de su encuesta, tenían de dos a cinco años, contra solo un 18,3 por 100 de los que, al empezar, tenían de cinco a ocho años; al cabo de dieciocho meses, estas proporciones eran, respectivamente, de 86,6 por 100 y 53,2 por 100. Se desprende, pues, que ciertos *síntomas de emotividad* son normales antes de los

¹ Véase C. W. VALENTINE: *The Difficult Child and the Problem of Discipline*, 5.ª ed. Londres, Methuen, 1950; *Abnormalities in Normal Children*, Londres, National Children's Home, s.d.

² J. D. CUMMINGS: «The Incidence of Emotional Symptoms in School Children», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XIV, 3.ª parte, 1944. Cummings ha establecido una lista de todos los síntomas que se consideran en general como signos de una posible inadaptación y que se pueden observar en clase o en el recreo. Los más frecuentes son: excitabilidad y agitación (28,9 por 100); tendencia al ensueño y dificultad para concentrar su atención, pereza (28,9 por 100); ansiedad generalizada, timidez y reserva suspicaz (23 por 100); temores fijos (22,2 por 100); retención de orina, enuresis (21,3 por 100); tics nerviosos (18,9 por 100); crueldad, agresividad (15,1 por 100); trastornos de lenguaje (14,2 por 100); falta de apetito, caprichos alimenticios (11,3 por 100); mentiras, embrollos (10,1 por 100).

³ J. D. CUMMINGS: «A Follow-up Study of emotional Symptoms in School Children», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XVI, 3.ª parte, nov. 1946.

cinco años, en tanto que más adelante pueden revelar un trastorno duradero. Cierta número de los niños estudiados por la señora Cummings presentaban de modo manifiesto las anomalías suficientes para que pareciese conveniente someterlos a un examen más profundo y ponerlos en tratamiento con un psicólogo. Según las normas habituales, tales sujetos podrían considerarse como inadaptados. Ahora bien: es interesante comprobar que cerca de la mitad de ellos había hecho progresos en forma más o menos espontánea en dieciocho meses, mientras que los otros, aun cambiando en su mayoría de modo de comportamiento o de actitudes, seguían siendo en forma patente inadaptados escolares.

Frecuencia de los casos de inadaptación.—Dada la dificultad de definir exactamente lo que es la inadaptación y qué síntomas son indicio, bien de un desequilibrio temporal, bien de un trastorno lo suficientemente grave para justificar una intervención (unas medidas de reeducación o el envío del niño a una escuela o a una clase especial), solo puede calcularse en forma aproximada la frecuencia de los casos de inadaptación. En tanto que no dispongamos de estudios del desarrollo afectivo de niños no seleccionados, que abarquen toda su evolución desde el nacimiento hasta su madurez, y no conozcamos mejor las consecuencias de anomalías manifiestas del comportamiento o de la personalidad que sucedan a cualquier edad, habremos de proceder empíricamente y con más prudencia de la que muchos acostumbran mostrar¹.

Sin embargo, por lo que puede juzgarse, parece que las inadaptaciones graves, así como las dificultades del desarrollo, son más frecuentes de lo que suele creerse. Según las estadísticas del Ministerio de Educación británico, las escuelas y las clases especiales para niños inadaptados deberían estar capacitadas para admitir un 1 por 100, aproximadamente, de la población en edad escolar². Por otra parte, este porcentaje puede considerarse más bien inferior a la realidad, ya que en esta ocasión se trata de tomar las disposiciones administrativas necesarias para procurar el mínimo de facilidades indispensables en materia de enseñanza especial. De hecho, los niños a los que bastaría sencillamente proporcionar una

¹ Al adoptar sin reflexión ciertas teorías—p. ej., «no hay que contrariar a los niños», o «no hay que mostrarles demasiado afecto»—, se provocan con mucha frecuencia inadaptaciones en lugar de evitarlas.

² *Special Educational Treatment*, Ministry of Education, folleto núm. 5, Londres, H. M. S. O., 1946.

ayuda o cuyos maestros o padres pueden tener necesidad de un consejo, son mucho más numerosos; pero es difícil calcular su número. En el cuadro 2 se hallarán ocho cálculos tomados de estudios efectuados en Estados Unidos, en Nueva Zelanda, en Francia y en Reino Unido: parecen demostrar, en conjunto, que el 5 por 100 de los niños en edad escolar están gravemente inadaptados y que, además, un 20 por 100 e incluso un 25 por 100 precisarían recibir una asistencia especial. Generalmente, se ha dejado a un lado a los sujetos que sólo presentan síntomas de retraso escolar. Se advierte, sin embargo, que si bien muchos niños inadaptados no dejan advertir sus dificultades cuando están en la escuela, el retraso escolar es, para algunos, uno de los síntomas, si no el único, de

CUADRO 2. CUADRO COMPARATIVO DE LA FRECUENCIA DE LOS CASOS DE INADAPTACIÓN (Cálculos que figuran en ocho estudios)¹

Autor del estudio	Fuente de información	Fecha	Núm. de sujetos comprendidos en la muestra	Grupo de edad	Niños con síntomas de inadaptación	Niños gravemente inadaptados	Total
					%	%	%
Burt (R.U.)	Estudio de casos individuales	1920 aprox.	391	7-13	31,4 ²	4	35,4
Wickman (EUA)	Profesores	1927	870	6-12	42	7	49
McFie (R.U.)	Profesores	1934	697	12-14		46	46
Milner (R.U.)	Profesores	1935	1 201 ³	10-16		17	17
Rogers (EUA)	Diversos índices, incluidas declaraciones de profesores	1940	1 524	6-12 aprox.	30	12	42
Nueva Zelanda Educational Institute	Observaciones de los profesores comprobadas por los psicólogos ⁴	1948-49	2 363	5-14		7,6	7,6
Heuyer y sus colaboradores (Francia)	Profesores	1944	95 237	6-13		28,6 ⁵	28,6
Ullman (EUA)	Profesores	1950	810	14	22	8	30

¹ C. BURT: *The Backward Child*, 2.ª ed. Londres, University of London Press Ltd, 1946; E.K. WICKMAN: *Children's Behaviour and Teacher's Attitudes*, Nueva York, Commonwealth Fund, 1928; B. S. MCFIE: «Behaviour and Personality Difficulties in School

la inadaptación. Por el contrario, muchos alumnos retrasados presentan trastornos de la personalidad y del comportamiento después de sus fracasos. Además, la inadaptación es igualmente común —aunque pueda manifestarse en formas diferentes— en los débiles y en los casos límites, que en los normales o superdotados. Hay, pues, sin duda, mucha mezcla entre los diferentes grupos, separados un tanto artificialmente en el presente capítulo, y las cifras deben ser asimismo consideradas en relación con porcentajes de fracasos escolares registrados en las escuelas primarias o secundarias.

Es importante, por otro lado, hacer resaltar una vez más que la inadaptación es un concepto relativo, y que probablemente los maestros y los psicólogos tienen a este respecto ideas distintas. Es natural que los primeros tiendan a designar como inadaptados a los niños que les crean dificultades por su mala conducta, su trabajo mediocre, su agresividad, etc.; es decir, que no consiguen adaptarse convenientemente a la situación escolar. Pero muchos de esos niños atraviesan una crisis temporal y conseguirán más adelante readaptarse solos. En algunos de ellos, incluso, la reacción de oposición puede ser suscitada por la personalidad del maestro, y desaparecerá con el cambio de clase; en otros, los trastor-

Children». *Brit. J. Ed. Psych.* vol. IV, parte I, 1934; M. MILNER: *The Human Problem in Schools*, Londres, Methuen, 1938; C.R. ROGERS: «Mental Health Findings in Three Elementary Schools», *Ed. Research Bull.*, 21, 1942; *Emotional Maladjustment in New Zealand School Children*, Nueva Zelanda, Educational Institute; G. HEUVER; H. PIÉRON y col.: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1950; C. A. ULLMANN: *Identification of Maladjusted School Children (Public Health Monograph núm. 7)* Washington, Government Printing Office, 1952. De los 656 alumnos londinenses examinados por S. Isaacs y sus colaboradores (*The Cambridge Evacuation Survey*, Londres, Methuen, 1941), 155 han sido enviados a la Child Guidance Clinic (23,6 por 100), 13 por 100 tuvo necesidad de un auxilio especializado y, entre estos últimos, la proporción de los casos graves ascendía al 4 por 100. Conviene indicar que estos alumnos se hallaban en condiciones muy particulares por haber sido bruscamente arrancados de su hogar durante la guerra y por estar muy tensa la atmósfera general.

2. *The Backward Child*, pág. 542. Las cifras se aplican a los niños normales (es decir, no atrasados) que componían el grupo de estudio de Burt. Han sido determinadas sobre la base de distintos síntomas caracteriales y afectivos. Burt señala que la excitabilidad (que ha tenido en cuenta calculando los porcentajes citados más arriba; frecuencia de los niños normales: 9,7 por 100) es una de las características del grupo social de que procedían estos niños.
3. Solo chicas. La encuesta se llevó a cabo en cinco escuelas de tendencias modernas, cuyas alumnas pertenecían, en su mayoría, a familias de buena posición.
4. Las observaciones de los maestros han sido comprobadas por un comité de psicólogos y todos los casos dudosos han sido rigurosamente eliminados. Solo se han indicado las cifras referentes a los niños de las ciudades, porque muestran una base de comparación mejor con los otros datos que figuran en el cuadro.
5. Incluido el 24,7 por 100 de caracteriales y el 3,9 por 100 de niños afectados por trastornos de lenguaje.

nos son debidos a causas transitorias que escapan al conocimiento del personal de la escuela. Por el contrario, sucede que niños que dan pruebas de un exceso de conformismo, de timidez y de reserva, o que padecen inhibiciones, pasan inadvertidos o son tenidos por alumnos modelo. El psicólogo que se interesa, ante todo, por el conjunto del largo proceso del desarrollo de la personalidad y que ocupa un plano más alejado respecto de los niños, da menos importancia a las complicaciones que la adaptación puede o no acarrear en la tarea de los educadores en el presente que a sus repercusiones duraderas en la evolución del sujeto. Puede, pues, dejar a un lado el aspecto irritante del comportamiento del niño y conceder una importancia particular a los indicios que parecen demostrar que su inadaptación se manifiesta no sólo en clase, sino en todas sus relaciones con los demás. Asimismo, procurará, sin duda, distinguir la inadaptación que constituye una reacción contra el medio actual de aquella que proceda de una antigua perturbación del desarrollo afectivo. Se podrá poner remedio a la primera bien sea ayudando temporalmente al niño, o bien atenuando la presión de los que le rodean. La segunda puede, por el contrario, hacer precisa una larga reeducación.

Medidas preventivas y curativas.—Las indicaciones que preceden deberían bastar para demostrar que es posible prevenir muchas, si no la mayor parte, de las adaptaciones; de hecho, todas las que se derivan de la interacción de la personalidad y del medio. Los niños patológicamente anormales desde su nacimiento, o poco después, no son muchos; podrán ser ayudados (aunque haya pocas probabilidades de garantizarles un desarrollo enteramente satisfactorio) a condición de que se les identifique con la suficiente prontitud y que se guíe a sus padres para adaptar la educación familiar a sus necesidades especiales. Asimismo, los niños colocados en una situación anormal a consecuencia de sucesos que trastornan su existencia directamente o de rechazo—muerte de la madre cuando el niño tiene menos de dos años, largas permanencias en el hospital, etc.—pueden ser protegidos contra las peores consecuencias de la pérdida o del golpe que hayan sufrido, siempre que se intervenga inmediatamente.

Sin embargo, los trastornos de la personalidad, del comportamiento, de las costumbres, etc., suelen deberse a errores cometidos por los padres, sobre todo, aunque no siempre, durante el período preescolar; también muchos son consecuencia directa o

indirecta de las condiciones de vida. Una acción social que tienda a elevar el nivel de vida y, especialmente, a evitar que las madres de niños de menos de tres años se vean obligadas a ir a trabajar fuera de casa durante muchas horas, haría mucho para mejorar la situación; se obtendrán buenos resultados en particular al dedicarse al mismo tiempo a dar a los padres, con tacto, una formación práctica que les permita comprender mejor a sus hijos y satisfacer sus necesidades dentro de los límites impuestos por la vida urbana y la exigüidad actual de las viviendas.

En el transcurso de la infancia y de la adolescencia, la escuela, única institución en contacto con todos los niños, tiene una misión importante que cumplir, tanto para prevenir la inadaptación como para remediar los defectos del desarrollo. Ha de velar por que los esfuerzos y la adaptación que exige no sobrepasen, en forma general, las posibilidades de un alumno normal, y debe estar dispuesta a moderar sensiblemente sus exigencias teniendo en cuenta las diferencias individuales. Además, el maestro ha de reconocer que ciertos alumnos se adaptan más lentamente que otros o pueden necesitar una ayuda amistosa en un momento crítico, sobre todo durante el primer año de escuela, en las épocas de transición y al acercarse un período de exámenes o cualquier otra prueba.

Sin embargo, el niño inadaptado puede mostrarse tan agresivo o trabajar tan mal, que parezca imposible dejarle en una clase ordinaria; por otro lado, los niños cuya inadaptación llama poco la atención, los que son excesivamente escrupulosos y tímidos, pueden—aunque no creen ningún problema en la escuela—necesitar una ayuda que no podría prestarles un maestro, ya demasiado ocupado con treinta o cuarenta alumnos, que no haya recibido la necesaria formación. Suelen obtenerse buenos resultados colocando a estos niños en un pequeño grupo de ocho a diez alumnos, dirigidos por un maestro comprensivo y, a ser posible, especialmente preparado para esta labor¹. En tal grupo, la disciplina podrá ser menos estricta, los trastornos del comportamiento se aceptarán más fácilmente, las actividades creadoras y las de reeducación podrán ser más numerosas y el maestro establecerá contactos más

¹ El London County Council ha creado una Problem Children Conference que examina los casos señalados por las escuelas, por el servicio psicológico y por los médicos escolares. Ha organizado, además, cierto número de clases de poco efectivo a las cuales se envía a los niños difíciles por períodos que llegan a nueve meses o un año, y en donde gozan de una vigilancia especial y de una ayuda individual.

estrechos con los alumnos y sus padres. La experiencia demuestra que no es preciso más para ayudar a muchos sujetos a salvar el período de trastornos serios de la personalidad hasta el momento en que vuelven a hallar su equilibrio psicológico. En los casos más graves y cuando la causa de inadaptación se encuentre manifiestamente en el hogar, la estancia en tal clase sostendrá al niño y lo pondrá al amparo de un agravamiento, en tanto que se intenta mejorar la situación dentro de la familia.

Sin embargo, a veces el medio familiar es tan poco propicio y la tensión que el niño sufre tan intensa, que la única solución consiste en enviarle, al menos provisionalmente, a un internado o a una pensión desde donde pueda asistir a la escuela ordinaria. Este método permite vigilar todos los aspectos de su vida y confiarle a la dirección de adultos que se adapten a sus necesidades, al tiempo que le someten a una reeducación intensiva. Pero si no se procura al mismo tiempo modificar el ambiente familiar del sujeto, de forma que se supriman las causas de sus trastornos, estos reaparecerán a su vuelta. No se debe, por otra parte, tomar a la ligera la decisión de separar a un niño de su familia, por muy tentado que se esté de hacerlo cuando es evidente que sus dificultades se deben a errores cometidos por sus padres. Además, una decisión tal ha de ser siempre considerada como una decisión a corto plazo, salvo en los casos poco frecuentes en que sea imposible ayudar al niño y a los suyos a adaptarse los unos a los otros. El sistema de *colocación* temporal del interesado, decidido generalmente con consentimiento de los padres, aunque algunas veces lo sea por orden de un tribunal de menores o por cualquier otra autoridad judicial, está en vigor en cierto número de países europeos, sobre todo en Austria, Francia, Países Bajos y Reino Unido. Sin embargo, en todas partes se insiste acerca de la doble necesidad de examinar atentamente todas las soluciones posibles (colocación en una familia, colocación en un pensionado, mantenimiento en el hogar mediante vigilancia del niño y de los padres, etc.) y de emprender una acción social enérgica a fin de preparar a la familia a recibir al niño a su vuelta, en caso preciso.

Importancia fundamental del medio ambiente.—Estudiando los casos difíciles y esforzándose por ayudarlos, es preciso hacer constar toda la importancia de los aspectos sociales y mesológicos de sus dificultades, ya que el mejoramiento de su estado depende, sobre todo, de la influencia educativa o reeducativa del medio. Es cierto

que muchos de esos niños, en el momento de ser dirigidos a los servicios psicológicos especializados, presentan trastornos tan serios y de origen tan antiguo, que necesitan un tratamiento psicotérapico, una reeducación o cualquier otra forma de ayuda individual directa. Pero aun entonces, es poco frecuente que baste hacerles seguir personalmente un tratamiento. En efecto, al contrario que las enfermedades físicas, la mayoría de las inadaptaciones no constituyen fenómenos simples debidos a una causa física directa cuya desaparición lleva consigo la curación total, sino que son resultantes de un juego recíproco de múltiples factores que han modificado, y continúan haciéndolo indirectamente, el conjunto de la vida social del niño, así como su desarrollo afectivo. Por ello, si un cambio relativamente mínimo de lo que le rodea constituye con frecuencia todo lo necesario o lo posible, ocurre que no se puede ayudar a un niño de forma aislada: la familia y la escuela entran ambas directamente en el juego y hay que contar con ellas desde el principio. La insuficiencia de los resultados obtenidos en el pasado por muchos tratamientos psiquiátricos y por algunos psicológicos, su ineficacia relativa y la frecuencia de las recaídas se deben, al parecer, a que estos tratamientos no han ido acompañados de un profundo estudio y de una modificación de conjunto del medio, al cual el niño no estaba adaptado. Resulta de ello que todas las personas que han de tratar a un niño difícil tienen una función específica en su reeducación y, si bien puede ser preciso que el psicólogo dirija el examen del sujeto y la coordinación de las medidas tomadas para ayudarle, el éxito depende de una cooperación tan estrecha como se pueda de todos los interesados: maestros, padres, médicos, psicólogos y asistentes sociales.

Los trastornos del comportamiento y los desarreglos de las costumbres, los fracasos escolares, las anomalías del carácter o de la personalidad deben ser tomadas siempre muy en serio, a pesar de que muchas se revelan como temporales. Todos los niños manifiestan, en efecto, en ciertas épocas—sobre todo al principio de la infancia y de la adolescencia—, signos de inadaptación y desórdenes que revelan la existencia de tensiones en su vida, y que son signos normales del crecimiento e indicio de salud. Es, pues, preciso, que los maestros y los padres adviertan bien su naturaleza y sepan cómo ayudar a los jóvenes a superar tales dificultades. A veces, e incluso con frecuencia, los trastornos del comportamiento están provocados por una disciplina familiar falta de vigor o de coherencia, y no por un desarrollo aberrante de la personalidad.

El mejor medio de que dispone entonces la escuela para acudir en ayuda de los niños, consiste a menudo en imponerles una autoridad firme y regular al par que constructiva. La dificultad estriba en distinguir a los alumnos que tienen necesidad de ser tratados de esta forma de aquellos que necesitan un medio más liberal y tolerante. Incumbe particularmente al maestro recurrir al psicólogo cuando las anomalías persistan y se tengan razones para pensar que la firmeza o la tolerancia de la escuela no bastan para poner remedio. El psicólogo deberá proceder entonces a un examen profundo del niño, en su familia y en la escuela; y como las necesidades y las dificultades de los sujetos inadaptados son extremadamente variadas, deberá poder recurrir a servicios especializados que presenten la diversidad y la flexibilidad requeridas para hacerles frente. De esta forma, podrá juzgarse indispensable adoptar una o más de las siguientes soluciones: cura de reeducación, psicoterapia, colocación en un pequeño grupo o en una clase especial, envío para un período más o menos largo a un internado o a una pensión y acción social cerca de la familia. Desgraciadamente, existen pocas colectividades, incluso entre las más importantes, donde se hallen en estos momentos los recursos necesarios para aplicar todas estas medidas, es decir, especialistas calificados, un personal docente dispuesto a reconocer desde sus principios los casos de inadaptación, y los diversos tipos de enseñanzas especiales que forman el principal medio para atacar este problema.

Niños sin hogar.—Para terminar, diremos algunas palabras sobre ciertas categorías de niños cuyas dificultades están estrechamente hermanadas con las de los niños inadaptados, y que, en realidad, pueden clasificarse con frecuencia en esta categoría. En una colectividad, sea cual fuere, ciertos alumnos, cuyo número varía con las condiciones sociales y económicas, se ven privados de una vida normal, a veces desde su primera infancia, a causa de la muerte de sus padres, del abandono, de su nacimiento ilegítimo o bien a causa de la ineptitud o de la crueldad de sus padres. La segunda guerra mundial ha destruido muchos hogares y sus consecuencias sociales han provocado la disociación de muchas otras familias. Ahora bien: los niños huérfanos—tanto en el sentido amplio como en el sentido estricto de la palabra—se ven gravemente amenazados por trastornos afectivos serios, que pueden hacerse permanentes si no se les prestan cuidados en el terreno material y también en el psicológico. La solución tradicional de

este problema—que sigue siendo la más corriente—consiste en instalar grandes orfanatos en amplios edificios parecidos a cuarteles, construidos en una época en que el ser pobre era poco menos que un crimen y en la que se consideraba que la filantropía exigía un tributo de gratitud respetuosa. En buen número de tales instituciones los niños llevan un uniforme, no poseen—o apenas—efectos personales, se amontonan en grandes dormitorios, y están vigilados, o mejor dicho, guardados por un personal que no ha recibido ninguna formación particular y cuya única preocupación es evitar cualquier desorden, imponiendo una disciplina estricta. No es extraño comprobar que muchos centenares de niños están encerrados en orfanatos de este tipo desde su nacimiento hasta los catorce o dieciséis años, trabajando en la escuela o en los talleres de la institución y casi aislados por completo del mundo exterior.

Habida cuenta de lo que hoy se conoce acerca del modo en que se lleva a cabo el desarrollo de los niños y de la considerable influencia que ejerce en este terreno el afecto que se les manifiesta en sus primeros años, por su familia y en particular por su madre, no puede resultar extraño que un crecido número de alumnos de tales instituciones parezcan obtusos, sean apáticos o agresivos y cometan a veces delitos o se vuelvan claramente anormales. La idea de que todo niño privado de una vida familiar normal y satisfactoria plantea un grave problema en el presente y en el porvenir, no solo desde el punto de vista de su propia salud mental, sino de la higiene mental social de la colectividad, se hace cada vez más patente, hasta el punto de que se han emprendido numerosas experiencias y reformas para dar a los niños sin hogar los estímulos de que carecerían, de otro modo, en el terreno afectivo. Cuando la situación social lo permite, la solución ideal consiste en hacerlos adoptar o en colocarlos en hogares para su crianza¹. Sin embargo, e incluso en países donde son posibles tales medidas,

¹ Esta solución está firmemente preconizada y se practica ampliamente en el Reino Unido, en donde se ha creado, desde el final de la guerra, un servicio especial de *children's officers* encargados de cuidar de todos los niños privados de su hogar o de aquellos cuya necesidad de asistencia y protección haya sido reconocida por decisión judicial. Véase el informe *The Care of Children Committee*, Londres, H.M.S.O., 1946. La adopción y la colocación en un hogar para la crianza ofrecen, sin embargo, ciertos peligros, y, antes de tomar cualquier decisión conviene proceder a un cuidadoso examen de todos los aspectos del caso a resolver; véase *Problèmes de santé mentale se rattachant à l'adoption*, O.M.S. (Série de rapports techniques, núm. 70) Ginebra, O.M.S., 1953.

éstas no permiten resolver completamente el problema, suscitando la necesidad de reunir gran número de niños sin hogar en comunidades u orfanatos. El éxito o el fracaso depende entonces de la buena organización de tales instituciones, así como del valor y de la formación de su personal. Las comunidades de niños deben, en principio, garantizar a sus pupilos una existencia lo más parecida posible a la vida familiar normal. Los edificios, en lugar de semejarse a cuarteles, deben ser pequeños, distanciados y recordar en lo posible las casas corrientes; cada uno dará alojamiento a un pequeño grupo de niños de distintas edades, confiados a la vigilancia de una *madre* o de un *padre*. Los pupilos deben poseer efectos personales; tener, en cierta medida, la posibilidad de aislarse; vestirse en forma tan variada como los demás niños, y, sobre todo, poder establecer lazos afectivos duraderos con sus *padres adoptivos* y saber que pueden contar con su afecto y su apoyo. Tal es el sistema puesto en vigor bajo formas muy diversas en muchos países de Europa, particularmente en Francia¹, para responder a las necesidades de multitud de niños cuya vida ha trastornado la guerra. Su inconveniente deriva del hecho de que, a pesar de todo, no constituye sino una solución de reemplazo. Cada *familia* está integrada por un grupo mucho más numeroso que en la vida normal. Además, se renueva constantemente, y los *padres* corren el riesgo de no poder continuar ofreciendo un hogar a los pupilos que llegan al final de su adolescencia y se acercan a la edad adulta. En fin, la presencia de estos padres adoptivos conserva, a pesar de todo, un carácter relativo de no permanencia y, por otra parte, sus funciones pueden atraer particularmente a personas anormales o inadaptadas². Se empieza, no obstante, a ver que estas co-

¹ En Francia, la Asociación nacional de las comunidades de niños reúne alrededor de cincuenta casas para niños, algunas de las cuales han sido creadas especialmente para aquellos privados de hogar a consecuencia de la segunda guerra mundial. Desde el final de la guerra se ha registrado, principalmente en Europa, un sensible aumento del número de comunidades de este género, que se inspiran, no en la antigua concepción de una caridad impersonal y de una protección a los niños puramente material, sino en el deseo de proveer a sus necesidades psicológicas fundamentales. Esas fórmulas adoptivas varían, pero el fin consiste siempre en establecer lazos afectivos estrechos entre cada niño y las personas que reemplazan al padre y a la madre. Véase el Boletín de la Federación Internacional de comunidades de niños; T. BROUSSE: *L'enfance victime de la guerre*, París, Unesco, 1949; *L'enfance vagabonde*, París, Unesco, 1951; *Les maisons d'enfants*, París, Preses Universitaires de France, 1951.

² W. D. Vall, boletín (núm. 4) de la Federación internacional de comunidades de niños, 1953.

munidades tienen una misión esencial que cumplir en la organización de la asistencia a los niños sin hogar y a los niños abandonados, y que, en consecuencia, las normas aplicadas en lo que respecta a la formación, al reclutamiento y a las condiciones de empleo de su personal, deben estar encaminadas a asegurar un desarrollo normal y satisfactorio a estos niños, víctimas inocentes de nuestro orden social.

Delincuencia juvenil.—La delincuencia juvenil es un tema que ha hecho gastar mucha tinta e inspirado grandes inquietudes; desde el final de la guerra, casi todos los países han señalado un aumento del número de jóvenes—particularmente muchachos—que han sido llevados a los tribunales. En el Reino Unido, p. ej., los casos de delincuencia juvenil han sido un 25 por 100 más numerosos en 1948 que en 1947¹. Con relación al período de antes de la guerra, se comprobaba que la proporción de niños convictos de infracciones a la ley ha aumentado en un 50 por 100 en niños de ocho a catorce años, en un 33 por 100 en niños de catorce a diecisiete, y que casi se ha doblado en las muchachas de estos dos grupos de edades². Puede considerarse ahora que uno o dos niños sobre ciento y que una o dos niñas sobre mil (especialmente en el grupo de los catorce-diecisiete años) están condenados por haber cometido un delito³. Sin duda, este aumento es, en parte, de pura apariencia. Se debe, en particular, al hecho de que el descubrimiento y el registro de delitos se llevan a cabo con mayor eficacia, y a la aparición de nuevos tipos de infracción en virtud de las restricciones y de las tentaciones resultantes de un período de penuria y de trastorno. También resulta de la influencia de la guerra

¹ Esta cifra y las siguientes proceden de una circular común del Ministerio del Interior y del Ministerio de Educación: *Juvenile Delinquency*, cir. 265/1953, 20 de julio (Reino Unido).

² Cálculo hecho de acuerdo con las proporciones establecidas para cien mil chicos y chicas de edades correspondientes, pertenecientes a los grupos ocho-catorce años y catorce-diecisiete, basándose en una comparación entre la media de los años 1938-1939 y la de los años 1945 a 1949, inclusive.

³ Las cifras registradas en Francia son ligeramente distintas. En este país, el número de niños convictos de delito ha disminuido desde 1949, aunque el total actual sigue siendo más elevado que el de antes de la guerra. Por otra parte, la disminución es más sensible en las chicas que en los chicos. Las estadísticas francesas confirman que los delitos (descubiertos) tienden a ser más frecuentes en el grupo de dieciséis a dieciocho años que en el de trece a dieciséis años. Véase *Rapport annuel a M. le garde de sceaux, 1953*, Melun, Ministerio de Justicia, Dirección de educación vigilada, Imprenta administrativa, 1954.

y de sus consecuencias en los niños, hoy adolescentes, que han tenido que sufrir en sus primeros años la ausencia de su padre movilizad, así como de la atmósfera inquieta y trastornada en que el conjunto de la colectividad ha vivido durante las hostilidades y después de ellas.

Sin embargo, la delincuencia es un concepto jurídico más bien que psicológico; pero un estudio cuidadoso de los grupos de delincuentes demuestra que se componen principalmente de inadaptados. Las estadísticas relativas a la delincuencia juvenil dan hoy, en cierta medida al menos, una idea de la frecuencia de los casos de inadaptación antes estudiados, y corresponden muy aproximadamente a los cálculos de porcentajes de niños grave o ligeramente inadaptados que figuran en el cuadro 2. Ciertamente que algunos niños, y también adultos, violan la ley por fidelidad a un grupo antisocial. Están bien adaptados a su ambiente inmediato, pero han adoptado actitudes y costumbres que les impulsan a cometer delitos. Las situaciones de este estilo tienden, sin embargo, a hacerse menos frecuentes a medida que mejora la educación, que se desarrollan los servicios sociales de todos los estilos y que desaparecen los barrios de chabolas donde se agrupan, en general, los delincuentes adultos. En lo que respecta a los demás, parece que la delincuencia sea solamente uno de los síntomas de una alteración general del desarrollo, debida a causas habituales en los trastornos afectivos y las psiconeurosis: mala disciplina familiar y relaciones familiares deficientes, debilidad o fuerza exagerada de ciertos instintos, existencia de inaptitudes intelectuales que la educación no ha tenido suficientemente en cuenta, influencias desagradables de distintos géneros, surgidas del medio ambiente más próximo, etc. Aunque a veces se cometan delitos en la mitad o al final de la infancia, suele ser en la adolescencia cuando se produce el primer choque con la ley. Puede, pues, atribuirse la delincuencia, en parte, a la intensificación y a la inestabilidad generales de la vida afectiva—sobre todo, a la agresividad aumentada—que caracterizan a menudo este período y, en parte, al hecho de que la adolescencia coincide con ciertos cambios de vida; suele ocurrir, p. ej., que el adolescente deja la escuela para tomar un empleo, de tal forma que sus extravíos de conducta le colocan en adelante en conflictos, no ya con la disciplina escolar, como suele ocurrir en el caso de los niños, sino con las leyes que rigen el conjunto de la colectividad.

Los problemas que plantea la acción preventiva y curativa en este terreno son, esencialmente, los mismos que en la inadaptación;

se trata de modificar las condiciones sociales, económicas y psicológicas que reducen la eficacia de la acción educativa de la familia, de asegurar el descubrimiento precoz de los trastornos del desarrollo—ya sean de origen hereditario o mesológico—y de procurar volver al muchacho al camino recto por medios tales como la reeducación, la ayuda a los padres, la psicoterapia y la integración en escuelas o en clases especiales.

Para terminar conviene, sin duda, decir unas palabras acerca de la función que debe desempeñar la escuela a este respecto. Muchos delincuentes y adultos criminales son de inteligencia mediocre, ignorantes, a veces iletrados, y con pocos temas de interés legítimo que les permitan ocupar las manos y la mente; los que no presentan una marcada insuficiencia intelectual son en su mayoría, sin embargo, atrasados en el terreno de la educación. Sin duda, todos los niños intelectualmente obtusos o insuficientes no llegan a ser delincuentes, y tampoco todos los inadaptados y retrasados; no obstante, las escuelas que no hacen nada para ayudar a *recuperarse* a los alumnos retrasados en sus estudios por una razón cualquiera, responden mal a las necesidades de un grupo importante de niños, muchos de los cuales llegarán a ser delincuentes. Una de las medidas preventivas relativamente fácil de tomar consiste en crear grupos de *recuperación* o de reeducación en beneficio de los alumnos que con toda evidencia fracasan en sus estudios, así como clases o escuelas especiales para los niños afectados de insuficiencia mental caracterizada ¹.

IV. CONCLUSION

Ningún país de Europa ha resuelto la totalidad de los problemas planteados por las distintas categorías *excepcionales* de niños. Los servicios especiales cuya tarea es descubrir a tales sujetos, examinarlos y tomarlos de la mano, están deficientemente desarrollados; es poco frecuente que se de una formación apropiada a los maestros a quienes incumbe principalmente la labor de ayudar a los niños que, por razones de orden físico, social o psicológico, necesitan una educación sensiblemente distinta de la normal; y los investigadores, salvo tal vez en lo que se refiere a la educación de los sordomudos, de los ciegos y, en cierta medida, de los niños francamente atrasados, comienzan apenas a

¹ Se hallará un informe más completo de la cuestión en W. D. VALL: «The Educational Aspects of Delinquency», *Revue internationale de pédagogie*, vol. I, núm. 4, octubre de 1955.

elaborar los métodos pedagógicos y psicológicos gracias a los cuales esperamos llegar un día a reducir los inmensos daños causados por toda suerte de deficiencias en el terreno humano, económico y social.

Sin embargo, la mejora en los servicios de protección de la madre y del hijo y las medidas encaminadas a prevenir o a curar la sífilis, la meningitis, el sarampión, la escarlatina y la tos ferina, han disminuído considerablemente el número de niños ciegos, sordomudos, atrasados e inválidos. Por otro lado, puede esperarse que se lleguen a atenuar las consecuencias de las deficiencias incurables, gracias a un descubrimiento más precoz de todas ellas, incluso de las ligeras. Por último, cuando las causas del daño se deben en gran medida al medio—que es lo que ocurre, p. ej., en el caso de ciertas insuficiencias intelectuales, en el retraso escolar y en la mayoría de las inadaptaciones—, parece que un conocimiento más completo de la dinámica del desarrollo del niño permitiría al propio tiempo reducir la frecuencia de los casos y aplicar los remedios deseados lo bastante pronto para que el tratamiento fuera más fácil y la curación más probable.

Las estadísticas demuestran hasta qué punto son acuciantes los problemas planteados por los niños obtusos, retrasados y atrasados, inadaptados y delincuentes. Según las valoraciones más moderadas y habida cuenta del margen de simultaneidad entre los distintos grupos, se comprueba que un niño de cinco a seis años necesita una ayuda especial—de orden educativo o psicológico—para tener una oportunidad razonable de poderse desarrollar en forma satisfactoria y feliz, sin dificultar el progreso de sus compañeros. La mayoría del tiempo, lo mejor es colocar a estos niños atípicos en una clase especial adherida a una escuela ordinaria, donde un maestro especializado se ocupará de ellos, asistido por un servicio psicológico. Es importante, sin embargo, que cada clase de estas tenga un efectivo reducido y se vea libre de las exigencias de un empleo del tiempo demasiado estricto, así como de los exámenes. Es necesario también, en la medida de lo posible, que los alumnos de estas clases compongan un grupo homogéneo y no una diversidad de casos, al ser unos simplemente obtusos, otros retrasados y otros atrasados o inadaptados. Excepto en las escuelas muy grandes, podrá acogerse, pues, en cada clase especial, a niños procedentes de una circunscripción más extensa que aquella a la que pertenezcan los demás alumnos, ya que se encontrarán clases especiales de tipos diferentes en las distintas escuelas. También

debería procurarse, siempre que fuese posible, hacer participar a los alumnos de las clases especiales en las actividades de los demás colegiales, y conseguir que ambas categorías de niños se comprendiesen y simpatizaran, sin olvidar lo que les distingue. A veces —como ocurre en el Sonderkindergarten de Viena, p. ej.—podrán reunirse en un establecimiento grupos de niños que padezcan diferentes deficiencias (ciegos, sordomudos, inválidos y deficientes mentales) y algunas clases completamente normales, donde, en momentos oportunos, los alumnos normales y los anormales asisten a la misma clase bajo la dirección del mismo profesor.

Sea cual fuere la solución que, por razones de comodidad práctica, se adopte finalmente, conviene no perder de vista ciertos principios fundamentales y respetarlos en la medida de lo posible. Ya sufra deficiencias de carácter físico, mental, afectivo o social, el niño deficiente es, ante todo y sobre todo, un niño que tiene las mismas necesidades psicológicas que los demás. Necesita afecto y un sentimiento de seguridad, estímulos afectivos e intelectuales; precisa afirmar su independencia, recibir una formación y atravesar sucesivamente las distintas etapas del desarrollo físico y afectivo. Su deficiencia dificulta esta evolución y puede limitar sus capacidades, pero no lo hace esencialmente distinto de sus compañeros más afortunados. Toda disposición que se tome respecto a él en el terreno médico, social o pedagógico deberá ser, por tanto, concebida y valorada en virtud de sus necesidades inmediatas como ser humano en pleno crecimiento, y del efecto que produzca ulteriormente en el grado de adaptación y la felicidad que pueda alcanzar en lo posible como adulto vivo, entre los hombres normales. Ocurre a veces que una decisión encaminada, p. ej., a realizar una operación a un niño o a enviarle a un internado o a un hogar especial, tiene necesariamente repercusiones psicológicas o agrava las deficiencias que padece el sujeto. Por ello, no se debería tomar ninguna de esas medidas graves antes que personas competentes hubieran examinado todos los factores del problema, para poder prever la influencia que podrá ejercer tal medida en el desarrollo general del niño. Cuando esta parezca inevitable, no deberá regatearse esfuerzo alguno para reducir las malas consecuencias o compensar las desventajas que resulten de ella. Para esto será necesario estudiar de muy cerca las distintas circunstancias de la existencia del niño y obtener el concurso de todos los que se ocupan de él: padres, maestros, auxiliares sociales, médicos y psicólogos. Únicamente un trabajo de equipo semejante, que lleve con-

siglo la puesta en común de todos los conocimientos disponibles en los aspectos tangibles e intangibles del crecimiento y sobre los factores mentales y físicos del desarrollo, permitirá adoptar y aplicar decisiones razonables en el tratamiento de niños pertenecientes a las categorías de excepción.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, J.: *L'enfant et l'adolescent instables*. París, Alcan, 1940. 390 páginas.
- AICHHORN, A.: *Verwahrloste Jugend*. Berna, Huber, 1951. 212 págs.
- *Wayward youth*. Londres, Imago Publishing, 1951. 236 págs.
- ALBASTRO, A., y SIDLAUSKAITE, A.: «Nuove ricerche sui fanciulli instabili», *Vita e Pensiero*, vol. III. Milán, Università Cattolica del S. Cuore, 1944. 202 págs.
- ALBO MARTÍ, E.: *Estadística de los factores influyentes en el extravío de los menores ingresados en 1944 en la acción tutelar reformadora permanente del Tribunal tutelar de Barcelona*. Barcelona, Sociedad Anónima Horta de Impresiones y Ediciones, 1945. 80 págs.
- ALLERS, R.: *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters*. Einsiedeln-Köln, Benziger, 1937.
- ASPERGER, H.: *Heilpädagogik*. Viena, Springer, 1952. 280 págs.
- BAZELEY, E. T.: *Homer Lane and the little commonwealth*, 2.ª ed. Londres, Allen & Unwin, Heinemann, 1948. 200 págs.
- BENJAMÍN, E., et al.: *Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters*. Zürich, Leipzig, Rotapfel Verlag, 1938. 382 págs.
- BENO, N.; BERSOT, H., y BOVET, L.: *Læs enfants nerveux*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1946. 186 páginas.
- BURT, C.: *The causes and treatment of backwardness*. Londres, National Children's Home. 144 págs.
- CARR-SAUNDERS, A. M.; MANNHEIM, H., y RHODES, E. C.: *Young offenders*. Cambridge, University Press, 1943. 168 págs.
- CLARKE, J. S.: *Disabled citizens*. Londres, Allen & Unwin, 1951. 238 págs.
- CREMIBUX, A.; SCHACHTER, M., y COTTE, S.: *L'enfant devenu délinquant*. Marsella, Comité de l'enfance déficiente, 1945. 176 págs.
- CHAZAL, J.: *L'enfance délinquante*. París, Presses universitaires de France, 1953. 119 págs.
- DESCOEUDRES, A.: *L'éducation des enfants arriérés, ses principes, ses méthodes. Applications à tous les enfants anormaux*, 4.ª ed. Neuchâtel, París, Delachaux & Niestlé, 1948. 324 págs.
- «Que deviennent les enfants arriérés?», *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, núm. 12. Ginebra, Institut des sciences de l'éducation, 1939. 20 páginas.
- DEHAUSSY, J.: *L'assistance publique à l'enfance. Les enfants abandonnés*. París, Librairie du Recueil Sirey, 1951. 391 págs.
- DUKER, H.: *Experimentelle Untersuchungen über die Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit bei Minderbegabten*. Heilpädagogische Blätter, 1951. 295 págs.
- FERGUSON, T.: *The young delinquent in his social setting*. Londres, Nueva York, Toronto, Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press, 1952. 159 págs.
- FRAMPTON, M. E., y ROWELL, H. G.: *Education of the handicapped*. Londres, Harrap, 1939, vols. I y II.
- FRANCOCCI, G.: *Il sordomuto nella*

- scuola e nella vita*. Milán, Bocca, 1942. 264 págs.
- GREAT BRITAIN. BOARD OF EDUCATION: *Report of the committee of inquiry into problems relating to children with defective hearing*. Londres, H. M. S. O., 1938. 149 págs.
- HANSELMANN, H.: *Einführung in die Heilpädagogik*. 4.^a ed. Zürich, Rotapfel Verlag, 1953.
- *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung* (Heilpädagogik). Erlenbach-Zürich, Rotapfel Verlag, 1941. 251 págs.
- HILL, T. B.: *The education of mentally handicapped children*. Melbourne, Melbourne University Press y Oxford University Press, 1937. 104 páginas.
- INHOLDER, B.: *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1943.
- INTERNATIONAL CONGRESS FOR THE EDUCATION OF EXCEPTIONAL CHILDREN (FIRST): *Report*. Zürich, Leemann, 1939. 172 págs.
- INTERNATIONAL CONGRESS ON ORTHOPEDAGOGICS (18-22 julio 1949): *Proceedings. Rapport du deuxième congrès international pour la pédagogie de l'enfance déficiente 18-22 juillet 1949*. Amsterdam, Keesing, 1951. 534 págs.
- JOUBREL, H.: *Ker-Goat*. París, Editions familiales de France, 1945. 166 páginas.
- Jugendkriminalität*. Herausgegeben von Friedrich Schneider, Salzburg, Otto Müller Verlag, 1952. 256 páginas.
- LAGACHE, D.: «Nomenclature et classification des jeunes inadaptés», *Sauvegarde de l'enfance*, París, 1946, núms. 1, 2 y 3.
- «L'enfance délinquante», *Educateurs*. París, Service central de recherche et d'action pour l'enfance, julio-agosto 1946. 120 págs.
- «Les enfants inadaptés et l'école primaire», *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*. París, Bourrelier, 1951. 187 págs.
- LOYD, F.: *Educating the sub-normal child*. Londres, Methuen, 1953. 148 páginas.
- LUCHSINGER, R.: *Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*. Viena, Springer Verlag, 1949. 431 páginas.
- MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE: *Le scuole all'aperto in Italia*. Milán, Alfieri Lacroix, 1940. 230 págs.
- MOOR, P.: *Theoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Psychologie*. Berna, Huber, 1943. 132 págs.
- *Umwelt, Mitwelt, Heimat*. Hausen a. A., Landerziehungsheim Alsbirbrunn, 1947. 177 págs.
- NINTH CHILD GUIDANCE INTER-CLINIC CONFERENCE (24 nov. 1951): *Follow-up on child guidance cases*. Londres, National Association for Mental Health, 1951. 124 págs.
- PRUDHOMMEAU, M.: «Inadaptation scolaire et retard intellectuel», *Cahiers de l'enfance inadaptée*. París, 1952, núms. 13 y 15.
- REY, A.: *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs*. París y Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1953, 209 págs.
- *Etude des insuffisances psychologiques*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1947. 2 vols.
- SAN FRANCISCO (U.S.A.): *Classified bibliography*. San Francisco, State College, Special Education Department, 1952.
- SCHNEIDER, F., et al: *Benachteiligte Kinder*. Friburgo i. Br., Lambertus Verlag, 1953. 243 págs.
- STERN, E.: *Ueber Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Rascher Verlag, 1953. 248 págs.
- TAYLOR, E. A.: *Experiments with a backward class*. Londres, Methuen, 1946. 112 págs.
- The education of backward children*. Londres, H. M. S. O., 1937. 68 págs. (Board of Education, *Educational Pamphlets*, núm. 112).

- TRENAMAN, J.: *Out of step*. Londres, Methuen, 1952. 223 págs.
- UNGDOMSKOMMISSIONEN: *Den tilpasingvanskelige Ungdom*. Copenhagen, J. H. Schultz, 1953. 328 págs.
- VALENTINE, C. W.: *Abnormalities in normal children*. Londres, National Children's Home, 1951. 61 págs.
- WEIMER, H.: *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung*. 2.^a ed. Leipzig, 1931. 97 págs.
- WIDMER, K.: *Schule und Schwererziehbarkeit*. Zürich, Rotapfel Verlag, 1953. 271 págs.
- WILLS, W. D.: *The Barns experiment*. Londres, Allen & Unwin, 1945. 148 páginas.
- ZULLIGER, H.: *Schwierige Kinder*. Berna, Huber Verlag, 1951. 204 págs.

CAPITULO X

La salud mental y la enseñanza

I. FORMACION DE LOS MAESTROS

Importancia de la misión que incumbe al maestro.—En la red de las relaciones humanas donde se produce el *aprendizaje* del niño, el maestro es probablemente el elemento más importante después de los miembros del medio familiar. Por ello es sorprendente que no se hayan hecho más investigaciones precisas para aclarar la influencia compleja que ejercen sobre los niños la personalidad y los actos de sus maestros. En nueve o diez años de escolaridad, cada alumno tiene la oportunidad de pasar por las manos de quince o hasta de veinte maestros¹. Por regla general, los contactos son relativamente constantes durante la infancia y más dispersos e intermitentes en la adolescencia. Cualitativamente, la influencia del maestro varía de acuerdo con el grado de desarrollo afectivo del sujeto; después de haber sido una especie de suplente directo del padre o de la madre ante los ojos del niño en edad preescolar o todavía joven, el maestro se convierte para el adolescente en un adulto, tanto más apto para ejercer una influencia sobre él por cuanto no está mezclado a las relaciones y conflictos afectivos del período anterior.

Los alumnos de una misma clase forman una sociedad que, por su estructura, difiere de la familia y de la mayoría de los demás grupos dentro de los que se mueven los niños, los adolescentes y los adultos. Más o menos manifiestamente, según el caso, el maestro es el jefe; él es quien inspira o no un sentimiento de

¹ En ciertos países, sobre todo cuando el niño no lleva sus estudios más allá del primer grado, el número de maestros puede ser mucho menor. En la Suiza alemana, p. ej., está mandado que el mismo maestro se cuide de sus alumnos durante los tres primeros años, otro durante los tres siguientes y otro u otros dos, durante los tres últimos. En las escuelas rurales ocurre que el número de maestros sucesivos es aún menor.

seguridad y el que, en último término, es el responsable del orden y del respeto a la regla. En este sentido, representa para el niño la doble autoridad de los padres y de la sociedad adulta en general. Sus contactos con cada alumno son menos íntimos que los de un padre o una madre, pero habitualmente más personales que los de la mayoría de las autoridades adultas. De forma directa o implícita, formula ciertas exigencias e insiste en valores que no son idénticos a los del hogar familiar, e incluso son contrarios a ellos. Como es el único adulto, o al menos uno de los únicos adultos de la clase, como tiene la autoridad y facultad de criticar y es allí el árbitro de los valores, la influencia positiva o negativa que ejercerá sobre sus alumnos será probablemente considerable, incluso si se esfuerza en concentrar su atención y en derivar sus juicios hacia cuestiones puramente intelectuales. El carácter extremadamente *formal* de la mayoría de las situaciones creadas por la enseñanza—situaciones en las que un grupo se halla colectivamente en relación con un individuo único—tiende a aumentar esta influencia. Al mismo tiempo, la ausencia de contactos más estrechos, análogos a los que surgen de la intimidad familiar, subraya el lado *oficial* de la personalidad del maestro.

El maestro tiene también otra misión en relación con los padres, y el respeto que suele rodearle le concede gran influencia y autoridad en este aspecto. Ciertos padres, sin embargo, se forman de él una idea estereotipada que, en parte, corresponde a la supervivencia de actitudes que se remontan a su propia infancia y, en parte, al modo en que la profesión docente suele ser representada en la literatura o en el teatro por personajes cómicos o pedantes. En las relaciones entre padres y maestros suele existir, en estado implícito, un elemento de celos que no es de desdeñar y que da fácilmente cuerpo a un estereotipo humorístico o que degenera en declarada hostilidad. Los niños, evidentemente, están dispuestos a explotar, llegado el caso, las divergencias de opiniones entre el hogar y la escuela, y, sobre todo durante los primeros años de escuela primaria, invocan en casa las declaraciones del profesor como argumentos contundentes. La personalidad del maestro, el modo en que sepa hablar a los padres, pueden contribuir en gran parte a derribar esas barreras.

Sociología de la profesión docente.—La misión que el maestro desempeña en la sociedad en que vive y la influencia que ejerce sobre los padres y los alumnos varían en función directa con el

valor social otorgado a la profesión docente y dependen en mucho de las clases sociales en que se recluta. En casi todos los países europeos, los emolumentos del cuerpo docente son inferiores a los de las demás carreras liberales, y en muchos de estos son inferiores aun a los ingresos que proporcionan el comercio y la industria. Por otra parte, a diferencia de los demás trabajadores intelectuales, los catedráticos y profesores son asalariados que disfrutan de cierta seguridad de empleo, con un sueldo fijo, y, más tarde, una pensión de retiro. La estima más o menos grande de que goza la profesión docente a los ojos del público—y que ejerce una influencia directa tanto sobre el reclutamiento como sobre la actitud de los maestros hacia sí mismos—determina, en parte, los salarios que les son otorgados, y a su vez está determinada, en parte, por su situación económica. En realidad, también entran en acción otros factores, en proporciones difíciles de calcular. Puede comprobarse, particularmente, que en gran número de países el profesor de Universidad goza de una consideración muy superior a la de su colega de la segunda enseñanza, cuyos títulos a veces son equivalentes¹.

Sea por la razón que fuere, el modo en que está remunerado el cuerpo docente y la estima de que goza contribuyen en mucho a determinar la composición social de la profesión. Exceptuando ciertas escuelas que no pertenecen a la enseñanza oficial, como las *public schools* del Reino Unido, o las *escuelas libres* de otros países, el personal docente tiende a ser seleccionado entre las clases media y obrera. De hecho, la enseñanza del Estado constituye una de las principales salidas profesionales que se ofrecen, en dichas clases, al joven o a la muchacha inteligente y deseosos de elevarse en la escala social. Esta tendencia se estimula en ciertos países con un sistema de becas, destinado a atraer a los jóvenes hacia esta profesión. Como el nivel exigido para entrar en la escuela normal—dicho de otra forma, para gozar de la ayuda financiera del Estado—supone ya una educación secundaria de tipo tradicional—es decir, una cultura más literaria que técnica—, resulta que la inmensa mayoría de los candidatos a la enseñanza estará compuesta por jóvenes que, en cierto modo, hayan recibido una

¹ Véanse los agudos estudios de R. K. HALL, N. HANS y J. A. LAUWERYS sobre «The Social Position of Teachers» y de T. H. MARSHAL sobre «The Nature and Determinants of Social Status», en *The Year Book of Education, 1953*. Véase también: «Schools under Pressure». I. *The Shortage of Teachers*, Londres, P. E. P. (*Planning*, vol. XIX, núm. 358).

educación orientada en sentido contrario al medio en que han crecido. Sufrirán, pues, en gran parte, los efectos de un conflicto de valores que opondrá, por un lado, la tradición literaria y humanista, por muy atenuada que esté, de la cultura liberal europea, y, por otro, el medio industrial urbano al que tal vez desean escapar.

Estos conflictos latentes pueden agravarse con otras circunstancias. Muchos países europeos han sufrido desde hace treinta años o más una serie de crisis industriales provocadoras del paro; esta situación ha reforzado en el espíritu de los padres, así como en el de los muchachos, el atractivo de la seguridad material que la profesión docente ofrece. Sin embargo, si se compara a otras profesiones liberales y a las carreras comerciales e industriales, la de la enseñanza no ofrece a la ambición sino un campo bastante limitado, y los traslados no son lo bastante frecuentes para poner en ella mucha variedad. El ascenso no siempre está de acuerdo con los resultados obtenidos, y no es nada fácil pasar de la enseñanza propiamente dicha a los trabajos administrativos, al inspectorado o a empleos que, aun siendo extraños a la enseñanza, no responden menos al nivel de cultura del maestro. El hecho de que en la mayor parte de los países la formación y los sueldos no sean los mismos para los profesores de primera enseñanza y para los de segunda, generalmente licenciados en una Universidad, tiende a reducir aún más esta movilidad y a producir cierta estratificación social y, en determinados casos, tensiones en el seno mismo de la profesión.

Personalidad del maestro.—Los factores esbozados anteriormente, importantes por sí mismos, alcanzan todo su significado al considerarlos en función de la propia personalidad de los maestros¹ y, por consiguiente, en función de la red de relaciones personales y reacciones que constituye la situación *sala de clase* y la vida global de la escuela. La calidad de estas relaciones es un factor importante en gran número, o en la mayoría, de los empleos. Es capital en la enseñanza, debido a que el maestro se encuentra en contacto cotidiano con niños que han alcanzado diversos estadios críticos de su evolución. Por ello, desde el punto de vista de la higiene mental de la colectividad, la psicología del maestro, los motivos a

¹ Es probable, como dice Vernon (*The Year Book of Education, 1953*), que los profesores constituyan un grupo social tan diverso como cualquier otro, y que «es engañoso hablar de la personalidad docente en general, como si se tratase de un tipo diferente e inmutable».

que obedece, su mayor o menor madurez, su filosofía y sus opiniones, sus motivos de satisfacción o de disgusto personales, ofrecen el mayor interés. Esto está, por otra parte, reconocido; de ahí la importancia que se da a veces a la imparcialidad del maestro en materia política, a sus creencias religiosas (o a su falta de creencias) y al modo en que respeta, en su vida privada, ciertos preceptos establecidos. Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a los factores inconscientes que pueden actuar en sus relaciones con los alumnos a su cargo, con sus colegas y con otros adultos¹.

Las actitudes del maestro hacia cada alumno y hacia muchos aspectos de su trabajo pueden estar profundamente influidas, sin embargo, por su propio desarrollo psicológico. Son muchos los maestros a quienes cuesta trabajo liberarse de los métodos de acuerdo con los cuales fueron instruidos ellos mismos. Su concepto de la disciplina—tema que para muchos de ellos tiene un interés particularmente significativo—responde a veces a los temores que les inspiran sus propias tendencias agresivas, al temor de la agresividad latente de sus alumnos y a reacciones conformes o contrarias al sistema en vigor en su propia familia o en las escuelas que frecuentaron. Tal vez sea por razones de este orden que los progresos de los métodos pedagógicos y los cambios en el ambiente escolar se manifiesten tan lentamente, a pesar de los esfuerzos de los centros de formación profesional. En sus ocupaciones cotidianas, el maestro está en contacto con seres que aún no han llegado a la madurez. Los niños a su cargo tienden a proyectar sobre él las actitudes y las alucinaciones cultivadas en su propia familia, y esto corre el riesgo de suscitar en él simpatías o antipatías desligadas de toda objetividad y de incitarle a un comportamiento que escapa casi por completo a su control. El niño a quien se dirige puede simbolizar ante él al niño que temía o que deseaba ser. Puede ocurrir que ciertos complejos de celos o de hostilidad,

¹ Gran parte de lo que sigue se basa en estudios redactados con vistas a la conferencia de la Liga internacional para la nueva educación. D. JORDAN: «The Relationships of Teachers with other Adults»; M. L. HOURD: «The Teacher in relation to himself and the Children he Teaches»; M. SWAINSON: «The Training of Teachers and their Mental Health». El texto íntegro de estos estudios apareció en *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952. También hemos tomado elementos e ideas de *Some Attitudes in Teachers*, estudio realizado en 1949-1952 por P. M. TURQUET y T. ALCOCK, en virtud de un contrato firmado por la Unesco, y en la obra de A. K. C. OTTAWAY «Mental Health in the Training of Teachers», en *Colleges Departments of Education* (R. U.), 1951.

sentimientos ambivalentes de amor y de odio que un día experimentase por un hermano o una hermana, determinen en parte sus apreciaciones acerca de sus alumnos y sus reacciones hacia ellos.

Efectos de la personalidad profesional del maestro sobre sus alumnos.—Las diversas formas en que la personalidad y las actitudes del maestro pueden influir sobre los alumnos han sido objeto de cierto número de estudios efectuados por Anderson y sus colaboradores¹. Estos trabajos se basan en la observación del comportamiento *dominante e integrador* de las maestras de jardines de infancia y de clases elementales. Acerca de la *dominación* ejercida por el profesor dan una definición amplia, que abarca no sólo las palabras o los actos generadores de conflictos entre el maestro y su clase o entre el maestro y determinado alumno, sino también todos los «contactos sociales en los que está determinada la actividad del niño o del grupo por la experiencia o por el juicio del maestro»; por el contrario, el comportamiento de este último es *integrador*, por cuanto permite a los niños decidir por sí mismos, al menos parcialmente, su actividad colectiva o individual, guiándose por su juicio y por su propia experiencia. Estas dos categorías de comportamiento tienen una importancia capital, no solo porque ayudan a describir objetivamente el comportamiento de los maestros con relación a sus discípulos, lo que siempre es difícil, sino porque parecen provocar en los demás reacciones de carácter generalmente deseable o, por el contrario, indeseable. Anderson da cuenta, p. ej., de observaciones hechas entre sujetos en edad preescolar o concurrentes a jardines de infancia, y que confirman la opinión, de sentido común, de que el dominio puede incitar al dominio, y que un comportamiento social *integrador* tiende a favorecer, en el comportamiento del prójimo, los elementos de cooperación y de integración. Así, el maestro que se muestra

¹ H. H. ANDERSON y otros: *Studies of Teachers' Classroom Personalities*, I, II y III (*Applied Psychology Monographs*, núms. 6, 8 y 11), American Psychological Association, Stanford, Stanford University Press, 1945, 1946. Estos estudios son notables por el minucioso cuidado y la objetividad que han presidido su elaboración. Lo malo es que las observaciones están tomadas, por fuerza, de un número bastante pequeño de alumnos y maestros, y que los resultados, aunque ricos en sugerencias, no son definitivos. Sería arriesgado entregar a escuelas de cualquier país europeo unas comprobaciones que tal vez solo pueden servir para las escuelas en que reine el mismo ambiente aparente de libertad que en las que ha estudiado Anderson.

muy autoritario en su clase, o que opone el dominio o la coerción a la agresividad de un alumno, corre el riesgo de estimular las tendencias agresivas en lugar de calmarlas. Por el contrario, un comportamiento socialmente *integrador* parece encaminado a estimular en los niños la idea de cooperación y romper el círculo vicioso dominación-resistencia cuando surgen las dificultades a causa del comportamiento de los alumnos¹.

Como podía esperarse², estas investigaciones demuestran que, «entre los contactos cuya iniciativa se debe al maestro, dos de cada tres tienen un carácter dominante», pero que existen diferencias considerables entre los maestros que han recibido una formación análoga y se ocupan de grupos de niños también análogos. Estas diferencias conciernen al número global de contactos establecidos, a la proporción de contactos *dominadores* y contactos *integradores*, así como al número y naturaleza de contactos establecidos por cada alumno en particular. Así, p. ej., tal maestro, observado durante sesenta períodos distintos de cinco minutos cada uno, ha establecido con su clase diez veces más contactos *dominadores* que contactos *integradores*, mientras que, en otro, los contactos *dominadores* eran solo cinco veces más numerosos que los *integradores*. Los contactos individuales con los niños eran de carácter más *integrador*, a pesar de que, con muy pocas excepciones, el número de contactos *dominadores* siguiera siendo preponderante. Tal otro maestro ha establecido, con unos niños tomados individualmente, tres veces más contactos *dominadores* que contactos *integradores*,

¹ Es preciso, no obstante, distinguir entre la autoridad ejercida por un buen maestro y el autoritarismo; entre la tolerancia que incita a los niños a la participación y una tolerancia en que vean una invitación a la anarquía. La autoridad ejercida por un maestro experto, basada en la comprensión y en el afecto que siente por sus alumnos, es aceptada fácilmente y hasta con alegría por estos, ya que es probable que sea necesaria para su seguridad interior y no sea incompatible con un comportamiento socialmente *integrante* del maestro en sus contactos—colectivos o individuales—con los alumnos de su clase.

² H. H. ANDERSON: *op. cit.*, I, «The Variability of Teachers' Behaviour towards Kindergarten Children». No hay que extrañarse al comprobar una predominancia numérica de los contactos *dominadores*, particularmente en las relaciones con la clase como tal, ya que la tarea del maestro es dirigir la actividad de su clase, organizar su existencia, etc. La mayor parte de los maestros y de los psicólogos estaría de acuerdo en reconocer que los niños necesitan ser dirigidos y aprecian cierta disciplina. Lo que da su mayor interés a estas investigaciones es la importancia de las diferencias que han revelado en la aptitud de los maestros para obtener una cooperación de los niños más activa que pasiva.

mientras que, en otro, los contactos *integradores* eran vez y media más numerosos que los *dominadores*. Lo que más llamó la atención a los hechos revelados por la encuesta ha sido la tendencia de los maestros a oponer la represión al comportamiento dominador de los niños tomados aisladamente, en lugar de intentar romper por medio de un comportamiento *integrador* el círculo vicioso agresión-dominación-agresión.

Posteriores estudios han sacado a luz otros dos hechos, a saber: que el comportamiento de un maestro es, poco más o menos, constante de año en año, sea cual fuere la clase que se le confíe, pero que, de otoño a invierno (es decir, a medida que el maestro va conociendo mejor a su clase), se comprueba una regresión en vez de un progreso¹.

Estas cuestiones tienen su importancia cuando se consideran los efectos de la actitud del maestro sobre el comportamiento de los niños. En efecto, se ha comprobado que cuando el maestro es más *integrador*, los niños muestran más espontaneidad, mayor iniciativa y participan más en la actividad social, espontáneamente y, al mismo tiempo, como respuesta a las sollicitaciones exteriores. Cuando el maestro es más *dominador*, los niños están menos atentos, se distraen más con objetos ajenos a la clase y su comportamiento tiende con frecuencia bien a amoldarse a los principios, bien a llevar la contraria. Este parece ser particularmente el caso en los jardines de infancia y en las escuelas primarias. Siguiendo a los mismos alumnos de año en año, los investigadores han comprobado que, a un nivel dado, estos distintos tipos de reacción eran menos característicos de los sujetos en sí que de la situación creada por el maestro en clase.

Es imposible sacar conclusiones generales de este estudio, ya que se ha llevado a cabo sobre un número pequeño de alumnos y de maestros; los sujetos sólo han sido observados durante un año y su comportamiento no ha sido ni claramente diferenciado ni unido experimentalmente a los profundos factores de la personalidad de niños y maestros. Sin embargo, tras las interacciones evidenciadas por Anderson y sus colaboradores, existe probablemente entre maestros y alumnos todo un cúmulo de influencias conscien-

¹ M. F. REED: *op. cit.*, III, «Consecutive Studies of the Schoolroom Behaviour of Children in Relation to the Teachers' Dominative and Socially Integrative Contacts»; H. H. ANDERSON y J. BREWER: «Consecutive Studies from Fall to Winter of Teachers' Dominative and Socially Integrative Contacts and Related Changes in Children's Classroom Behaviour», *op. cit.*

tes e inconscientes de importancia capital para el desarrollo de la personalidad del niño.

Cuando se estudia esta cuestión, no debe perderse de vista el ámbito en que ejerce el maestro su influencia. Los niños pasan en clase alrededor de veinticinco horas por semana, es decir, aproximadamente un tercio o poco menos de su tiempo de vela. En la escuela primaria puede ocurrir que pasen la mayor parte de esas veinticinco horas con el mismo maestro; pero en muchos países este no es el mismo de un año a otro. La influencia particular de un maestro sobre un determinado niño se ejerce, pues, normalmente, durante menos tiempo de lo que pudiera creerse, y es mucho menor en duración que la de la familia. En gran parte, si no en su mayoría, los contactos entre el maestro y el alumno son neutros: no proporcionarán gran cosa positiva ni son tampoco particularmente destructores. Sin embargo, son los maestros y sus métodos, así como las interacciones entre miembros del personal docente, los que constituyen el ambiente complejo de la escuela; y la influencia directa que lleva consigo la situación maestro-alumno—situación claramente estructurada y que responde a un determinado fin de aprendizaje—tiende a aumentar la sugestibilidad, positiva o negativa, de cada alumno.

Efectos del comportamiento de los niños sobre el maestro.—

Las reacciones del maestro ante sus alumnos, con respecto a sus colegas, a su director, a los padres de los alumnos y a la jerarquía docente de la que forma parte, contribuyen a determinar la atmósfera escolar en que los niños viven y se instruyen¹. Si esta atmósfera es sedante y acogedora, si tiende a la cooperación y a la tolerancia, hay probabilidades de que los alumnos sean tranquilos y propensos a cooperar; si es tensa y agresiva y estimula las rivalidades, es probable que los alumnos lo adviertan muy pronto y

¹ «Siendo uno de los mayores problemas que el hombre ha de resolver aún el de sus relaciones con sus semejantes, conviene cultivar en el futuro maestro, primero, los gustos, las actitudes, los conocimientos y las aptitudes precisas para establecer buenas relaciones humanas (mutua comprensión, tolerancia y solidaridad) en la clase, en la familia y en la comunidad, ya sea local, nacional o internacional; los centros de formación pedagógica deberían reconocer la importancia capital de este problema y preparar a los futuros maestros, tanto teórica como prácticamente, para trabajar en pro de las buenas relaciones humanas y de la comprensión internacional.» (Recomendación núm. 36, pár. 50, *XVI Conférence internationale de l'instruction publique*, París, Unesco, Ginebra, B. I. E., 1953.)

reaccionen con una actitud agresiva y tensiones interpersonales. Este sistema de acciones y de reacciones recíprocas entre el individuo y el grupo parece hallarse cada vez que cierto número de individuos trabajan juntos; basta, p. ej., una persona de disposición neurótica o agresiva para modificar totalmente la atmósfera de una oficina, a causa de que toda manifestación individual de agresividad corre el riesgo de repercutir en el conjunto de las relaciones. En virtud de la falta misma de madurez de los alumnos que forman la mayor parte de la población escolar, la escuela está particularmente expuesta a perturbaciones afectivas de índole diferente. En efecto, las reacciones defensivas conscientes y los hábitos sociales que permiten a los adultos no manifestar sus impulsos inconscientes y condenables tienen un fundamento mucho menos sólido en los niños.

Por otra parte, la brutal expresión de una emoción suele ser mucho menos grave en estos que en los adultos. Esta emoción, más fácilmente suscitada, también se calma con mayor facilidad. Lo que importa recordar es que los maestros—particularmente los que tratan con alumnos pequeños—pueden llegar a ver sus propias reacciones de defensa y represión puestas constante y duramente a prueba por las manifestaciones afectivas de sus alumnos. Casi todas las profesiones—y más especialmente las que tienen un lugar esencial en los contactos humanos—imponen a aquellos que las ejercen tensiones emotivas inherentes a toda relación entre individuos. La enseñanza ofrece de particular el que la misma falta de madurez del alumno exige del maestro más dominio de sí mismo, más objetividad y conocimiento de sí de lo normal en cualquier otra profesión liberal, excepto, tal vez, la de psicólogo o psicoterapeuta. Esta razón es, al menos en parte, la que hace la enseñanza tan fatigosa; y tal vez sea este uno de los móviles más o menos inconscientes a los que obedecen los maestros que desearían que la escuela se limitase a la formación puramente intelectual del niño.

No queremos decir que todos los maestros, ni siquiera la mayor parte de ellos, estén constantemente sometidos a una tensión afectiva a la que no se sientan capacitados para hacer frente; ni que la prueba a que les somete el comportamiento de los alumnos—si carecen, en ciertos aspectos, de madurez—sea constante o destructiva sino en muy contados casos. No obstante, si deseamos que la escuela contribuya en forma positiva al desarrollo personal de los niños, no debemos perder de vista que la interacción constante del

maestro y del alumno puede resultar estimulante a la vez en un terreno más profundo que el de la pura intelectualidad, y de una forma sutil que escapa al control normal y consciente. Es, pues, de desear que los mismos maestros se den cuenta de este proceso y que posean la suficiente madurez para aceptar las repercusiones que toda la psicología social de la escuela tiene sobre los alumnos. Pero la autoridad de que están investidos los maestros permite enmascarar ante sí mismos su falta de madurez. La circunstancia de que la mayoría de ellos hayan pasado de la escuela a la universidad o a la escuela normal para volver de nuevo a la escuela puede haberlos privado de distintos contactos humanos que activan la maduración hacia el final de la adolescencia y principio de la edad adulta. Es, pues, muy posible que ciertos miembros, al menos, del personal de una escuela no hayan llegado siquiera a una suficiente objetividad personal y no logren, en sus relaciones con sus alumnos, con sus colegas o con el director de la escuela, comprender y dominar al niño que está en ellos.

En una amplia medida, cada cual se sirve de su oficio como de un medio no sólo para desarrollar las cualidades que posee en potencia, sino para compensar las insuficiencias que advierte en sí mismo. La tarea del maestro se distingue de las demás en que la materia con la que trabaja está constituida por seres humanos en vías de desarrollo. Halla en su trabajo más ocasiones de satisfacción que la mayoría de sus semejantes; y sus satisfacciones, más hondas, se renuevan constantemente con la composición de su clase. Esto es lo que le expone al peligro de utilizar a sus alumnos para inconscientes fines personales. En todas las escuelas se encuentran también maestros que se esfuerzan, p. ej., en formar a sus alumnos a su propia imagen o que, por medio de una severa disciplina, parecen de hecho reaccionar contra su propio sentimiento de culpable identificación con los impulsos primitivos de la infancia. En nuestros días, los adultos anormales solo constituyen una ínfima minoría en la enseñanza, y es poco probable que hayan sido nunca numerosos: el personaje del dómine ignorante o sádico—como los Squeers, Thwackums y Viots—pertenece sin duda más a la literatura que a la vida real. Sin llegar, empero, a las anomalías caracterizadas o incluso a las neurosis benignas, hay probablemente muchos maestros cuya actitud hacia los alumnos en general, o hacia ciertos alumnos en particular, está tan cargada de sentimientos de celos, de deseo de dominar, de agresividad exteriorizada por sarcasmos, de identificación sentimental, etc., que

constituye una amenaza latente para el feliz desarrollo de los seres humanos que tienen a su cargo¹.

Motivos que determinan la elección de la carrera de la enseñanza.—Basta que existan tales casos, incluso si constituyen una proporción muy pequeña, para dar importancia al estudio de los motivos que impulsan a los jóvenes hacia las carreras docentes. Se suele tratar de una elección madura, realizada con pleno conocimiento de causa. Algunos se sienten atraídos hacia la enseñanza por un auténtico amor a los niños; otros dan demasiado valor a la cultura que han recibido para no desear transmitirla a los más jóvenes, y otros ven en la enseñanza una aportación útil a las causas sociales que desean servir. Por otra parte, en virtud de la seguridad económica que ofrece, de las largas vacaciones que proporciona y del hecho de que confiere un mínimo de prestigio social, la enseñanza atrae a cierto número de adolescentes, que esperan encontrar en ella un medio de escapar a otras ocupaciones más desagradables². Otros, sin duda, se dejan arrastrar por las circunstancias e ingresan en la enseñanza sin saber exactamente de qué se trata. De este conjunto se destacan algunos excelentes maestros y muchos otros competentes, cuya contribución positiva al desarrollo de sus alumnos no es de desdeñar. Pero existen también, en número difícil de determinar, quienes eligen la enseñanza por razones que les exponen particularmente al riesgo de las tensiones inherentes al trabajo, resultando maestros mediocres, que constituyen una amenaza para el feliz desarrollo de sus alumnos. La misma seguridad que va unida a esta profesión puede atraer a ella a gran porción de individuos timoratos. Es posible que otros, que hayan sufrido perturbaciones en su desarrollo, carezcan de seguridad profunda y busquen en los éxitos intelectuales la ocasión de afirmarse. Otros, quizá, marcadamente identificados con la autoridad paterna, tratan de ejercer por sí mismos una autoridad inapetible; otros, a su vez, en su ansia de desempeñar la función del padre o de la madre que a todo provee, entran en conflicto, por celos inconscientes, con los padres de sus alumnos. Y algunos, por

¹ «El número de maestros que disfrutaban de una salud mental suficiente es bastante limitado», *XVI Conférence internationale de l'instruction publique*, loc. cit., pág. 137.

² Se hallará en las páginas 63 y sgs. de *The Year Book of Education, 1953*, ya citado, el informe sumario de las investigaciones consagradas a este extremo.

último, obsesionados por el deseo de su propia perfección, ven en la enseñanza, al mismo tiempo, la posibilidad de escapar a la crítica y el medio de imponer sus principios a los demás.

Muchos de los que, al entrar en la enseñanza, han obedecido a móviles o a motivos un tanto mediocres, varían considerablemente a medida que la experiencia les da madurez. Otros no cambian; y se ven algunos que emprenden esta carrera con todas las posibilidades aparentes de éxito, pero a los que su desequilibrio interior suscita, antes o después, dificultades manifiestas.

Selección.—Si se piensa que a lo largo de su carrera el maestro ve desfilar ante sí unas cuarenta clases sucesivas y puede, por tanto, influir directamente sobre la vida de mil a dos mil adultos, el problema de saber quién debe enseñar adquiere toda su importancia. En la mayoría de los países europeos la selección de los jóvenes destinados a la enseñanza se basa en los éxitos escolares, la aptitud física y la moralidad. En algunos, los candidatos se presentan ante un jurado de selección, lo que permite verosímelmente eliminar a los que presentan síntomas graves o manifiestos de inestabilidad. Pero solo en un pequeño número de países se ha puesto en práctica la recomendación recientemente adoptada en Ginebra¹, que tiende a incluir en los métodos de selección *tests* psicológicos y conversaciones con los candidatos.

Hay dos razones para ello. En primer lugar, existen por desgracia pocos países en los que el número de candidatos sobrepase en mucho el de las plazas a cubrir. Lo más frecuente es que sea preciso estimular la afluencia, ofreciendo a los alumnos-maestros becas de cuantía bastante elevada. Resulta de ello una fuerte tendencia a no apartar sino a los candidatos manifiestamente ineptos. La segunda dificultad es más grave. Los medios de que disponemos para apreciar objetivamente la personalidad no son absolutamente seguros, incluso cuando se aplican por gentes que han aprendido a servirse de ellos y a interpretar los resultados. Cuestionarios,

¹ «... Es de desear que los exámenes psicológicos se organicen en pro-
vecho de los candidatos a estudios normales—inmediatamente antes y du-
rante estos estudios—, para separar a aquellos que presenten anomalías de
carácter o de comportamiento, incompatibles con el ejercicio de la profes-
sión; las conversaciones con los candidatos al objeto de descubrir su voca-
ción pedagógica y, en caso necesario, los períodos de permanencia de prueba,
constituyen un feliz complemento a los exámenes de admisión.» (Recomen-
dación núm. 36, pár. 26, *XVI Conférence internationale de l'instruction pu-
blique.*)

entrevistas, *tests* de proyección colectivos e individuales no son en absoluto inútiles, pero solo ofrecen posibilidades restringidas, sobre todo cuando se trata de predecir algo tan complejo como la aptitud para la enseñanza. Es muy probable que existan numerosas combinaciones de cualidades—cualidades de temperamento, de personalidad, de inteligencia, etc.—que en clase llevan a distintas clases de éxito con alumnos de edades diferentes. También lo es que ciertas clases de inadaptación no estorben al maestro en el ejercicio de su profesión e incluso puedan constituir para él una ventaja cuando ha de enfrentarse con ciertos alumnos difíciles.

Sin embargo, sería posible conseguir mejoras notables sobre los procedimientos vigentes para eliminar desde el principio a los candidatos manifiestamente ineptos. Es bastante fácil calcular en forma objetiva y segura el nivel de conocimientos y de inteligencia; una entrevista bien preparada y un cuestionario cuidadosamente establecido y que se envía a la escuela del candidato permiten obtener asimismo muchas informaciones útiles sobre sus gustos, sus disposiciones y sus motivos conscientes. El primer mes de formación puede constituir, además, un período de prueba, una especie de *muestrario de trabajo*: se coloca al candidato en muchas de las situaciones que se presentan en la enseñanza, se le asocia a actividades colectivas en compañía de otros alumnos-maestros y se le da una ligera apreciación de las exigencias de la profesión. Este sistema permite a los *guías* (en inglés: *tutors*) responsables someterlos a observaciones prolongadas con la ayuda eventual de los psicólogos. Al final de este período se puede pedir a cada uno de los alumnos-maestros que emita un juicio sobre sus compañeros y analice por escrito sus propias reacciones iniciales. Utilizando todos estos datos, cabe decidir con cierta probabilidad de acierto el candidato que ha de ser admitido y el que ha de ser eliminado¹.

No hay que perder de vista, a este respecto, que el alumno- maestro es, por lo general, un adolescente. Incluso a los dieciséis o dieciocho años, su madurez psicológica no está completa; ade-

¹ Este método se basa en las técnicas elaboradas durante la guerra para la selección de futuros oficiales; está prudentemente recomendado por Vernon, quien hace notar que, para obtener un éxito real, es preciso tener un *porcentaje de selección* favorable. Para las técnicas de selección utilizadas en el ejército, véase la obra de P. E. VERNON y J. B. PARRY: *Personnel Selection in the British Forces*, Londres, University of London Press, 1949.

más, en muchos países los futuros maestros entran en la escuela normal dos años y hasta tres antes de aquella edad¹. Por eso, muchas de las dificultades relativas al desarrollo de la personalidad pueden ser transitorias, y otras quedar eliminadas o reducidas por una orientación juiciosa durante la formación profesional. El período de formación proporciona, por otra parte, la ocasión de observar a los futuros maestros en forma continuada y de proponer, antes que sea demasiado tarde, otra profesión a aquellos cuya personalidad no sea, evidentemente, la adecuada. Durante este lapso, el personal de la escuela normal puede esforzarse directa y deliberadamente en ayudar a la mayoría de los alumnos-maestros a convertirse en adultos maduros, conscientes y equilibrados.

La formación profesional, auxiliar del desarrollo personal.—

En las actuales circunstancias, y dada la relativa penuria de buenos candidatos, solo puede esperarse mejorar la calidad del cuerpo docente por medio de una formación profesional adecuada. Durante un período que abarca al menos dos años², y que en ciertos países llega hasta los cinco³, el alumno-maestro permanece en contacto con la escuela normal. Consagra buena parte de este tiempo a ampliar su cultura general; incluso suele reprocharse al programa de las escuelas normales⁴ la escasez de dedicación a la formación profesional, particularmente a los trabajos prácticos dirigidos, que también son necesarios. Generalmente se admite que la formación fundamental debería prolongarse, o bien

¹ La edad habitual de admisión en las escuelas normales es, en Europa, la de diecisiete o dieciocho años; pero en ciertos países (p. ej., Austria, Bélgica, España, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal) es inferior en dos o tres años. Para los jóvenes que realizan estudios universitarios antes de recibir una formación profesional, esta edad puede ser, naturalmente, algo superior. Por regla general, los estudios son más largos—pueden durar, como en Austria, hasta cinco años—y dejan lugar más amplio a la cultura general. En la mayor parte de los países europeos, la formación propiamente pedagógica de los maestros se coloca en el último año o en los dos últimos que preceden a su iniciación profesional. Dicho de otra forma, la mayoría de los profesores empiezan entre los diecinueve y los veintiún años. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*, Ginebra. B. I. E.; París, Unesco, núm. 116.

² Menos para aquellos que cursan estudios universitarios, y que, una vez obtenido el grado, concentran su formación profesional en un solo año.

³ Es el caso del comienzo de la formación profesional del maestro a los quince años.

⁴ *XVI Conférence internationale de l'instruction publique*, loc. cit., pág. 143.

completarse muy ampliamente, por cursos de perfeccionamiento, que los maestros habrían de seguir después de algunos años de experiencia profesional.

Es evidente que la brevedad del período de formación profesional impone límites a lo que pudiera emprenderse; así, pues, hay que cuidar de establecer un orden de prioridad, organizando la formación profesional inicial y, más tarde, la formación para el empleo o las fases de perfeccionamiento. Si, como ya hemos dicho, es verdad que el mundo moderno exige del maestro más madurez, estabilidad y penetración que antes, y si el maestro está llamado a desempeñar, en el desarrollo de la sociedad a que pertenece, una función constructiva y no de pura conservación, se deduce lógicamente que uno de los fines esenciales de su formación profesional ha de consistir en asegurar su propio desarrollo psicológico.

Un fin semejante comprende tres elementos. En primer lugar, en medida que depende de sus capacidades individuales, los alumnos-maestros deben ser puestos en pugna consigo mismos, aprender a ordenar los factores inconscientes que determinan sus opiniones, sus actitudes y sus acciones, y conseguir el máximo de objetividad y de desprendimiento. Esto exige el doble examen de su desarrollo anterior y de sus problemas actuales. Puede ocurrir que, en ciertos casos, precisen una ayuda psicológica individual para superar ciertas dificultades de orden neurótico o, por lo menos, para llegar a comprenderlas y a dominarlas. En segundo lugar, es necesario que adquieran conciencia de la importancia de las relaciones entre personas y grupos en cuyo ambiente viven y se instruyen ellos y sus alumnos. Para ello será preciso que hayan adquirido cierta experiencia de la autoridad, de la libertad y de la cooperación y que, por medio de la discusión y de la introspección, hayan llegado a comprender esta experiencia y a asimilarla afectivamente. Por último, es preciso que sepan transferir al niño y a la *clase* las nociones que hayan adquirido sobre sí mismos y sobre la psicología de los grupos. En muchos aspectos, esto es lo más delicado de la formación profesional. Efectivamente, para que esta no sea superficial, es conveniente que los aspectos profundos de las relaciones entre los niños y de las mantenidas entre estos y sus maestros sean evidenciadas y relacionadas con situaciones análogas experimentadas por el alumno- maestro durante su formación profesional.

En la práctica, la operación puede adquirir muchas formas

diferentes, y el éxito dependerá de la habilidad del personal docente y de las posibles flexibilidades del programa¹. La calidad de la escuela normal como colectividad adquiere aquí capital importancia. Uno de los problemas que el joven maestro tiene que resolver con más frecuencia se refiere a la idea que de sí mismo se forma como individuo que deberá ejercer una autoridad. Puede ser que, en el terreno intelectual, crea en las teorías democráticas de gobierno, pero que haya sido educado, desde el punto de vista afectivo, tanto en casa como en la escuela, en un régimen de autoridad netamente autocrática. De ser así, constituye una revelación para él hallarse en un establecimiento en donde todos trabajan en colaboración, donde el director renuncia deliberadamente a una parte de su autoridad y donde los alumnos estudian el significado de la libertad y la responsabilidad por propia experiencia. Tal ambiente no es de fácil creación, ya que, para ser realmente útil, no puede ser *organizado* sino en forma restringida; es preferible que se desarrolle naturalmente, que cambie de carácter a la llegada de cada nuevo miembro del personal o a cada afluencia de estudiantes, y que *madure* en muchos años. Sea como fuere, cuando la atmósfera afectiva de un instituto o de una escuela se ha creado gracias a la penetración psicológica y al espíritu de colaboración y de comprensión, se convierte en el más importante factor de la liberación y del crecimiento psicológico del maestro.

Esta atmósfera se beneficia en gran manera estableciendo razonablemente el contenido de las clases, en particular las de carácter pedagógico, así como los métodos que habrá de seguir el personal. Las clases deben organizarse para desenmascarar las presuposiciones inconscientes y llevar al alumno-maestro a considerar que todo aquello le concierne y que ha de poner coto a esas ideas preconcebidas si quiere *resistir*. Para ello, puede hacerse de la estancia en la escuela una experiencia que conduzca al maestro-alumno a interrogarse activamente. Al mismo tiempo, el *guía (tutor)* debe ayudarle a tomar una actitud optimista y

¹ Gran parte de las tres o cuatro páginas que siguen está tomada, más o menos literalmente, del estudio especialmente redactado por M. Swainson para la conferencia sobre la formación profesional de los maestros y su salud mental, «The Training of Teachers and their Mental Health», *loc. cit.* Esta obra se basa en una experiencia práctica cuyo equivalente podría hallarse, salvo alguna diferencia de medios y de organización, en un reducido número de instituciones de las más *modernas* del Reino Unido (algunos *training colleges* e institutos de educación).

constructiva respecto a su propia evolución y a persuadirse de que le es posible transformarse.

La educación anterior del alumno-maestro ha tenido generalmente un carácter verbal e intelectual, tanto, que solo ofrece a sus instintos creadores pocas ocasiones de exteriorizarse y deja sin alimentar muchos aspectos de su personalidad. Las actividades prácticas y artísticas de toda clase—artes y oficios, música, teatro, jardinería, etc.—también pueden aportar al desarrollo personal de los alumnos-maestros una contribución no solo estética. Por la forma en que liberan las emociones y estructuran el conjunto de la vida afectiva, desempeñan una función psicológica equivalente, en muchos aspectos, a la del juego. No se trata de adornos que colocar como se pueda en un hueco de la distribución del tiempo, ni de técnicas que enseñar a los futuros maestros únicamente para que puedan utilizarlas en la escuela primaria: estas actividades tienen un valor formativo y completan en forma constructiva los estudios de orden más intelectual.

El curso de psicología.—El curso cuya influencia puede ser más profunda en el desarrollo de los alumnos-maestros es el de psicología¹. En las escuelas normales tradicionales, los cursos de psicología suelen tener un carácter teórico, y los alumnos tropiezan a menudo, no sin razón, con que el contenido no es aplicable ni a ellos mismos ni a los niños. Ahora bien: es más importante conseguir que un maestro se comprenda a sí mismo y sea simpático a los niños que hacerle aprenderse de memoria un conjunto coordinado de nociones teóricas referentes a la adquisición de los conocimientos. La penetración psicológica no se adquiere leyendo, o asistiendo a cursos; exige una experiencia práctica y concreta que empeña la personalidad entera. Por ello, el curso de psicología debería consistir esencialmente en un estudio continuo, dirigido y detallado, de ciertos niños en particular y de grupitos de niños, completando este estudio, en cierto modo, mediante el examen y la observación de uno mismo y de sus semejantes. En torno a esta experiencia dirigida, es fácil edificar el estudio más sistemático de la psicología. Puede ga-

¹ Esto supone, con toda evidencia, que los fines y la filosofía de la educación se tratan a fondo y no de un modo puramente formal. La psicología es, por sí misma, una técnica y un conjunto de hechos científicos; no es un sustituto de valores, sino un medio de comprenderse y comprender a los demás y, por tanto, de integrar los valores en la textura de la vida.

narse tiempo proporcionando a los alumnos-maestros ciertos informes esenciales, en forma de notas multicopiadas, bibliografías y sugerencias relativas a los estudios. El profesor podrá concentrar entonces su clase en la *psicología social* (insistiendo sobre el desarrollo de las relaciones entre individuos y entre grupos, sobre todo en lo referente al grupo de familia, al de juego y a la psicología de la clase y de la escuela como sociedad), en el estudio completo del desarrollo del *niño* y del *adolescente* (llamando la atención sobre el crecimiento afectivo y la importancia particular de los primeros años de la infancia y de la adolescencia), y, por último, en el estudio de los *aspectos dinámicos de la personalidad humana* (que habrá de englobar necesariamente nociones de psicología del subconsciente, sin las que no podrían comprenderse los problemas relativos al comportamiento y a la adaptación).

Aunque un psicólogo experimentado pueda obtener mucho de un curso concebido como acabamos de indicar, así como por medio de conferencias, discusiones y observaciones, existen otros métodos que deben hallar igualmente lugar en una formación encaminada al desarrollo personal de los futuros maestros. Es posible, p. ej., dejarles, sobre todo hacia el final de sus estudios, una gran libertad en lo referente a las cuestiones que hayan de estudiar, incluida la elección de un tema de investigación, de forma que resulte excepcional que dos alumnos tengan exactamente el mismo programa. Siendo capital el problema de la libertad y de la autoridad, puede animarse a los alumnos-maestros a tomar una parte cada vez mayor en la organización de los cursos, para, hacia el final, hacerles que se encarguen personalmente de ellos. Todos estos procedimientos técnicos tienden a reforzar la personalidad para ayudarla a llevar a cabo su trabajo de selección y a aceptar las responsabilidades, al contrario del antiguo método de formación, basado en gran parte en la imposición de normas externas. De este modo, el individuo se ve ayudado a desarrollar todo lo que existe virtualmente en él, a crecer partiendo de sus propias raíces, a encontrarse a sí mismo y a descubrir ese sentimiento interior de seguridad que le libra de la servidumbre a la opinión de la sociedad.

Resulta obvio, sin embargo, que ningún individuo puede desarrollarse plenamente si no es en relación con un grupo libre; en consecuencia, marchando unidas la socialización y la individualización, puede insistirse sobre la vida colectiva tanto como

sobre el desarrollo individual. En un gran centro de enseñanza, los grupos de discusión constituyen las unidades restringidas indispensables, en las cuales se conoce personalmente a cada alumno, y donde los más tímidos se sienten apreciados. Este ambiente familiar infunde a cada cual ese sentimiento de pertenencia tan necesario, sobre todo al principio, para crear una sensación de seguridad. En este medio, exento de formalismos, se hace posible la libre crítica del curso y de los guías; e incluso en ciertos estadios la rebelión puede revelarse como útil, porque permite al alumno-maestro tomar consciencia de las transformaciones que se efectúan en sí mismo y aprender así a distinguir entre la crítica racional y la que nace de motivos afectivos. Puede comentar sus impresiones con sus condiscípulos y aprender a conocerse a sí mismo y a conocerlos. Es posible explicar los problemas que surgen entre niños de una misma familia mediante las relaciones entre alumnos-maestros, y aquellos relativos a los padres, por comparación con el guía. Un guía inteligente puede ayudar a un estudiante que aún no haya alcanzado un nivel de madurez suficiente a liberarse de la fijación al padre y a la madre representando deliberadamente el papel de los padres en el aspecto que juzgue útil. Durante el curso, puede adoptar intencionadamente, de acuerdo con las necesidades, papeles distintos, desde el de jefe enérgico que proporciona informes, da consejos, sugerencias y ánimos, hasta el de colega que discute de igual a igual; de mentor, de observador desinteresado, de cobaya (ayudando al alumno a desarrollarse, poniéndole como ejemplo su propia personalidad) y también de servidor del grupo. Estos cambios de papel ayudan al alumno-maestro a conocer el contenido implícito de la noción de *maestro*.

Debe precisarse que, al adoptar estos métodos, al conceder una importancia grande a la psicología del desarrollo afectivo y al esforzarse deliberadamente en llevar a los alumnos a estudiarse y a comprenderse y comprender su propia evolución, no se intenta desarrollar en ellos una afición morbosa por la introspección, ni tampoco hacer de ellos psicólogos aficionados ni psicoterapeutas. Se trata de que los futuros maestros lleguen a ser todo lo *transparentes para sí mismos* como se lo permita su inteligencia y su grado de madurez. De esta forma podrán librarse poco a poco de sus propias ilusiones y alucinaciones y tal vez les sea más fácil adoptar una actitud realista con relación a estas y a los problemas de comportamiento de los niños. Hay que hacer-

les comprender que ningún problema humano es sencillo y que conviene tomar de la psicología, en lugar de una serie de fórmulas precisas y respuestas ya hechas, una actitud de espíritu y un método que permitan estudiar tales problemas. Los futuros maestros deben también que pueden hacer mucho para ayudar a los niños a desarrollarse de un modo satisfactorio, pero que ciertas situaciones exigen una ayuda exterior y más competencia y conocimientos especializados de los que ellos poseen.

El maestro de maestros.—Esta forma constructiva de enseñar la psicología, de sacar partido del ambiente general de la escuela normal y de aplicar los métodos elegidos exige de los guías, y particularmente del profesor de psicología¹, grandes cualidades personales, madurez y destreza. También puede ocurrir que muchos de los guías necesiten, por su parte, que se les indique la forma de hacer trabajar a los alumnos por grupos pequeños, y que todo el personal deba aprender a cooperar con espíritu democrático. El profesor de psicología necesita, pues, algo más que un conocimiento teórico de su disciplina, tomado de los libros que haya leído o de los cursos a que haya asistido en la universidad. La eficacia de su trabajo dependerá de sus cualidades humanas, de su aptitud para atemperar la claridad de las nociones que inculca de acuerdo con la mayor o menor receptividad del alumno, así como de su habilidad para resolver—con ayuda de la experiencia—las dificultades personales que todo estudio de la psicología puede crear en ciertos estudiantes, cuando rebasa el nivel puramente intelectual. No solo es preciso que haya sido él mismo profesor, sino que, por formación y por experiencia, ha de ser capaz de aplicar la psicología a los problemas prácticos de la clase, e individualmente, a los niños y a los adultos difíciles, y conocer a fondo el desarrollo del niño y del adolescente.

El profesor de psicología tiene también otro deber que le incumbe en primer lugar, aunque sus colegas tomen también parte en ello. Ciertos alumnos necesitan personalmente consejos psicológicos de carácter demasiado particular para que sus guías puedan dárselos normalmente. Es indispensable descubrir estos casos lo antes posible, desde el principio del curso. Hay muchos jóvenes neuróticos sensibles e inteligentes que, siempre que hayan

¹ Resolución 36, párr. 52 y 49, *XVI Conférence internationale de l'instruction publique*.

podido enfrentar y comprender sus propios problemas, pueden ser más útiles en el terreno de la enseñanza que otros individuos, de tipo mentalmente más robusto, pero relativamente insensibles, porque suelen ser más aptos que estos para comprender las dificultades con las que tropieza un niño. Por desgracia, gran número de los jóvenes maestros que se dedican a la enseñanza padece afecciones nerviosas que se han descuidado por completo en los cursos de formación, y pueden producir perturbaciones neuróticas desde el primer año de la enseñanza o, más adelante, graves problemas de la personalidad que ejercen repercusiones deplorables en los niños. Muchos problemas que suscitan fuertes aprensiones son, en el alumno-maestro, relativamente benignos, y se corrigen mediante algunas sesiones con un consejero psicológico experimentado. Es esta una labor de la que puede encargarse muy bien en la escuela normal un profesor especializado¹ en psicología, dirigiendo a un servicio psicológico o psiquiátrico independiente de la escuela los casos que exijan un tratamiento prolongado.

Distintos aspectos de la formación de los maestros.—Uno de los fines esenciales de la formación de los maestros es el de desarrollar de modo adecuado la personalidad de todos los que se dedican a la enseñanza. Al tratar de conseguirlo por los medios antes descritos, se contribuye, naturalmente, a aumentar la competencia profesional de los alumnos-maestros; sin embargo, si se desea que las escuelas desempeñen una misión constructiva en el desarrollo de los niños y que alcancen algunos de los fines indicados en los capítulos anteriores, es preciso hallar, en el transcurso de la formación profesional, algún tiempo consagrado a la adquisición de ciertas técnicas complementarias.

Todos los maestros deben estar suficientemente enterados de los problemas que se plantean durante el crecimiento de los ni-

¹ Véase la sección III del *Rapport d'un Comité d'experts sur les services psychologiques à l'intention des écoles et autres établissements d'enseignement* (Hamburgo, Instituto de la Unesco para la educación, 1956). Ciertas universidades y grandes escuelas normales han creado para sus alumnos servicios de consultas psicológicas a cargo de psicólogos y de trabajadores sociales, que, en caso necesario, recurren a la ayuda de los psiquiatras. Otros se preocupan más del servicio de psiquiatría dependiente de sus programas de acción sanitaria a favor de los estudiantes. Véase *Problems of Student Health*, Ginebra, I. S. S., 1949, y *La santé à l'Université*, cuaderno 2, París, Bureau international des Universités, 1954.

ños normales y de las distintas formas de resolverlos para no inquietarse demasiado por las dificultades pasajeras y no perder de vista las cuestiones más graves de que deben encargarse los servicios psicológicos. Si el futuro maestro, en el transcurso de su formación, ha logrado establecer algunos contactos con un servicio psicológico o psicopedagógico activo, particularmente por intermedio de psicólogos escolares asociados a la formación dada por la escuela normal, ello puede contribuir en gran medida a crearle una conciencia de estos problemas de comportamiento y de desarrollo sin exponerle al peligro de ser desbordado por su complejidad. Por otra parte, los maestros que durante su formación han podido hacerse una idea del género de trabajo que lleva a cabo el psicólogo escolar, están dispuestos a buscar con sus colegas especializados en psicología la solución de los problemas que se plantean en clase.

Incumbe esencialmente al maestro guiar a los alumnos, primero, en sus estudios y, más adelante, en la elección de un oficio. Cuando la instrucción no era aún obligatoria para todos, y las escuelas de los países europeos, especialmente las de segundo grado, no se diferenciaban por el tipo de enseñanza que dispensaban, la orientación podía ser aproximada y expeditiva. Hoy conocemos mejor la psicología de las diferencias individuales, tenemos una conciencia más viva de ella y se reconoce cada vez más generalmente que, en nuestra sociedad tecnológica, las carreras entre las que un individuo podrá elegir dependerán de los estudios que haya elegido a los once o doce años, o que se hayan elegido para él. Esto pone de manifiesto la necesidad de observar continuamente el desarrollo del niño, a fin de poder descubrir las tendencias de su evolución personal, social, afectiva e intelectual y conocer las dificultades con bastante antelación para ponerles coto sin recurrir a los grandes remedios. Cuando surjan dificultades que el maestro no está en condiciones de superar, el *dossier* del alumno debería proporcionar al psicólogo los datos de base precisos para una examen profundo. Igualmente, cuando el alumno deja la escuela, las observaciones acumuladas por los maestros deberían completar las comprobaciones más técnicas del especialista de la orientación profesional.

Por muy bien pensados que estén, sin embargo, estos *dossiers* individuales, su valor depende de los maestros que los componen y que tienen contactos cotidianos con los alumnos. La calidad y la penetración de las observaciones hechas por un maestro resul-

tan, en parte, del conocimiento general que tiene de los niños y de su habilidad para descubrir sus capacidades y deficiencias; en parte, también, de la forma en que han aprendido a observar y a consignar sus observaciones. La escuela normal, como es obvio, no puede producir sino excepcionalmente buenos maestros que sean al mismo tiempo observadores científicos, perfectamente objetivos e imparciales. Sin embargo, puede proporcionar a los alumnos-maestros algunas nociones elementales sobre el empleo de *tests* objetivos—incluida la precaución que conviene emplear para la interpretación de los resultados—, así como los métodos de observación y registro de tales resultados. Por otra parte, estas nociones son indispensables para el profesor y forman la base sobre la cual podrán organizarse las lecciones de la experiencia y la aportación de la formación profesional posterior.

No obstante, la orientación de los niños durante sus estudios y, más tarde, en la elección de una profesión, e incluso los esfuerzos que se realizan para ayudarles a superar sus dificultades individuales, pueden resultar estériles si el maestro no coopera con los padres. Para ejercer en este terreno una acción que no sea superficial no solo precisa de un conocimiento de la psicología de la vida familiar, sino que necesita haber recibido una formación que le permita saber cómo debe hablar a los padres y que le haya familiarizado con técnicas de educación diferentes a las de la instrucción propiamente dichas.

No hemos dicho nada del contenido general de la formación fundamental que ha de darse a los maestros; y tampoco es éste lugar para estudiar con detalle los distintos elementos de cultura general y de pedagogía práctica que conviene incluir. Debemos insistir, sin embargo, en que existe un oficio de instructor, una forma de ayudar a los niños a adquirir las técnicas del conocimiento. Este oficio descansa sobre una base psicológica experimental, de la cual no debe el maestro tener sólo un conocimiento teórico y vago. Es conveniente, p. ej., que haya estudiado las reacciones mentales y los mecanismos intelectuales que van unidos al proceso de adquisición de conocimientos. Debe estar también capacitado para descubrir las aptitudes¹ y las ineptitudes de sus alumnos, a medida que vayan manifestándose, particularmente cuando tengan estos que aprender algo en clase. En un grupo compuesto por personas destinadas a ocuparse de la educación

¹La palabra aptitud (*ability*, en inglés) no supone *a priori* una disposición innata. Designa un hecho comprobado, sea cual fuere el origen.

y del desarrollo de los niños, el maestro de oficio será, con frecuencia, el único que tenga serios conocimientos pedagógicos. Por ello, es esencial que su formación le garantice a este respecto una completa competencia y que sus conocimientos de especialista se enriquezcan con posteriores cursos de perfeccionamiento.

El maestro, como especialista de ciencias sociales.—Una más amplia consideración debería, tal vez, inducirnos a recordar, desde el triple punto de vista de la estructura, de la filosofía y de los métodos, toda la formación dada a los futuros maestros. Ya hemos dicho que la rapidez de los cambios sociales de Europa exigía que todo adulto fuese capaz de adaptarse a la sociedad y, al mismo tiempo, de modelarla. La industrialización y la evolución técnica han destruido, suprimido o modificado fundamentalmente muchas influencias educativas y asimiladoras por las que el medio social completaba antes, en forma más o menos feliz y eficaz, los esfuerzos de la familia y de la escuela para educar a los niños y a los jóvenes. Ciertas teorías sociales y filosóficas tradicionales, determinadas costumbres de pensamiento y de acción, han sido batidas en la brecha, más que por nuevas integraciones, en virtud del creciente número de personas que han comprendido que estas teorías y estas costumbres no tenían ya sitio en el mundo actual. El progreso material ha destruido los antiguos puntos de referencia y ha adquirido una marcha demasiado rápida para dejar que se constituyan otros nuevos.

Así, pues, la escuela no puede seguir consagrándose exclusivamente a la preservación y a la transmisión de una cultura intelectual en la que ciertas verdades han perdido ya toda significación a causa de la fisión atómica, de la discordia internacional y de la creciente proximidad de enormes grupos humanos que no pertenecen todos al mismo estadio de evolución moral. La formación del carácter y de la personalidad de niños y adolescentes no debería quedar abandonada, en efecto, a la sola iniciativa familiar y a la influencia de un medio cada vez más despersonalizado. De hecho, el maestro está llamado a desempeñar la función de un práctico de ciencias sociales aplicadas¹. Constantemente

¹ Hace mucho tiempo que se ha reconocido la influencia social que puede tener la educación; pero esta influencia, hasta ahora, se ha ejercido generalmente en un sentido conservador: por la formación que se les ha dado, se ha preparado a los niños para vivir en el mundo de sus padres. Incluso ha ocurrido que todo el sistema de enseñanza se ha organizado para pro-

ha de dudar de sus propios postulados y reexaminar su propia cultura en virtud de las realidades sociales presentes y futuras. Es el encargado de velar para que la educación que da a sus alumnos explote los recursos de su medio y supla las insuficiencias de este, poniendo a los jóvenes en situación de asimilar las modificaciones en curso, en tanto que ejerce una acción sobre su desarrollo. La misión del maestro se deja encerrar cada vez menos en los límites de su clase; la escuela está cada día menos aislada; su deber es aproximar la familia a la colectividad en el común objeto de educar una nueva generación que, tras haber interpretado de nuevo la fe y la cultura de sus padres, pueda dominar su destino. La escuela ha de producir hombres y mujeres capaces de asimilar, a lo largo de su vida, siglos de evolución sin sufrir tensiones sociales y políticas.

porcionar al Estado millones de ciudadanos serviles. Es peligroso, evidentemente, pedir a las escuelas que moldeen a sus alumnos para la nueva organización social hacia la que evoluciona el mundo; pero el peligro viene de los principios de la sociedad misma y, particularmente, de la idea que se forma del valor del individuo más que del modo en que la escuela lleva a cabo esta tarea social. Es más difícil dar a los niños una educación que les prepare a vivir en una sociedad liberal y tolerante, con sentido del valor y de la dignidad del hombre, que en una sociedad que erige en valores la sumisión al Estado y la intolerancia con respecto a otros grupos. Por eso los regímenes totalitarios han conseguido mejor que otros emplear la educación como medio de transformación social. De ahí el temor y la desconfianza que suscita esta concepción de la educación y los esfuerzos desplegados en ciertos medios para volver a la escuela a su papel negativo de simple formación intelectual.

Conviene recordar aquí las obras de escritores como Castiglione y Ascham, el éxito evidentemente parcial y limitado de ciertas escuelas privadas inglesas y la forma en que han contribuido las escuelas primarias de Estados Unidos a formar el carácter y el estilo de la vida americana, a pesar de la heterogeneidad de una población resultante de las inmigraciones en masa mayores de la historia (Véase, p. ej., M. MEAD: *The American Character*, Londres, Penguin Book, Ltd., 1944; G. GORER: *The American People*, Nueva York, W. Norton, 1948). Es bastante significativo que H. R. Dottrens, informador de la reciente Conferencia Intergubernamental sobre la Enseñanza Primaria, celebrada en Ginebra (véase publicación núm. 150 del B. I. E.), haya subrayado el lugar que esta cuestión ha ocupado en los debates de la conferencia y su carácter de novedad relativa en las consideraciones sobre la instrucción pública. H. RUGG (en *The Teacher of Teachers*, Nueva York, Harper Bros., 1952) va mucho más lejos al proponer un plan detallado de formación de los maestros en previsión de la situación que, según él, se presentará dentro de unas decenas de años, cuando el hombre pueda subsistir por medio de máquinas completamente automáticas, sin tener que trabajar. (Véase también H. F. CLARK: «Schools Can Change a Community», *Teachers' College Record*, Nueva York, Columbia University Teachers' College, 1943.)

Ningún miembro de la colectividad tiene una responsabilidad más profunda. Parece bastante ilógico, por tanto, que en buen número de países sea suficiente poseer un título universitario de cualquier materia (sin la menor relación con la pedagogía) para ser considerado apto para instruir, en una escuela de tipo tradicional, a niños, de los cuales muchos están llamados a ejercer papeles dirigentes. En otros países, la selección se lleva a cabo solamente por medio de un examen universitario, cuyo tribunal, muy bien documentado acerca de la aptitud del candidato para contestar por escrito a las preguntas del examen, no tiene, en cambio, ningún medio de conocer sus aptitudes pedagógicas.

La madurez personal del maestro y sus cualidades de psicólogo son aún más importantes que sus éxitos universitarios; pero aun esto no es suficiente. La infancia y la adolescencia que el maestro ha conocido no siempre le permiten darse cuenta del ambiente psicológico en que viven sus alumnos. Debe ser sensible al cambio y a la renovación del medio donde se mueven los niños y orientar sus enseñanzas según la conciencia que tenga de esta transformación. Por su contenido cultural y pedagógico, la formación dada al futuro maestro debe hacerle tomar conciencia de los problemas contemporáneos de un modo concreto; llevarle a investigar los medios para resolver estos problemas con pleno conocimiento de ciertas constantes morales e intelectuales que siguen siendo valederas, sea cual fuere la forma de la sociedad. Debe proporcionarle las técnicas necesarias para seguir valorando continuamente su medio y para interrogarse acerca de lo que significa este para los niños y adolescentes, así como de la forma en que ha evolucionado desde que él mismo era joven. Sus estudios sobre el desarrollo de la infancia deberán permitirle preguntarse en qué medida son capaces las familias modernas de satisfacer plenamente las necesidades psicológicas y educativas de sus hijos, incluso durante los primeros años. Por otra parte, es preciso ayudar al maestro a conocer el modo de contribuir con los padres a la educación de sus hijos sin minar su autoridad ni su responsabilidad. Hay que hacerle analizar el origen de los prejuicios y de las creencias, y confrontar sin obcecarse las teorías y los hechos, sabiendo que la hipótesis más plausible de hoy puede ser mañana el más común de los errores. Tal actitud interrogativa y la voluntad de obrar de conformidad con lo que le revela una creciente madurez de la cultura a la que pertenece no podrán manifestarse en un alumno-maestro que solo haya

recibido, como formación, conocimientos de segunda mano transmitidos por medio de cursos o conferencias.

Formación complementaria de los maestros.—No puede pedirse a los cursos de formación básica, ni siquiera si se siguen a los veintitún años o más y al final de los estudios universitarios, sino una iniciación rudimentaria de la enseñanza. Pero es posible hacer de modo que el maestro alcance con mayor seguridad y rapidez la madurez personal. Dos o tres años constituyen, sin duda, un lapso demasiado corto para alcanzar el conocimiento de sí mismo y la comprensión del proceso educativo. La competencia profesional y un concreto y auténtico conocimiento del desarrollo de los niños es algo que no puede adquirirse de prisa y corriendo. Deben ir aumentando progresivamente y confirmarse por la práctica. La tarea del maestro, por cuanto se enfrenta con el porvenir de nuestra sociedad, exige un período de maduración mayor aún. Lo mejor que podemos esperar de la formación básica es que abra el espíritu del futuro maestro a los grandes problemas éticos y sociales de nuestro tiempo y que le indique ciertas formas de resolverlos.

La enseñanza es una profesión cuyas exigencias son tan numerosas como variadas. De hecho, el prototipo del *maestro* es una pura creación del espíritu, y no existen dos maestros que tengan exactamente la misma tarea. Para desempeñar su misión, las escuelas necesitan poder contar con maestros de estilos muy diferentes. La especialización no solo está hecha para corresponder a la diversidad de gustos y dotes individuales; es una necesidad de la enseñanza misma. Ciertos maestros, p. ej., tienen el don de establecer relaciones cordiales con los padres; otros aciertan con singular agudeza a prestar ayuda al niño que se halla en un mal momento; otros tienen un especial talento para la orientación educativa y profesional, y le conceden un auténtico interés; algunos poseen dotes personales que harán de ellos buenos psicólogos, y hay otros muchos aspectos de la vida escolar y de las relaciones entre la escuela, la familia y la colectividad que exigen cualidades particulares y un complemento de formación. Probablemente no existe otra profesión liberal en donde la especialización en el marco de una formación básica común y con preocupaciones comunes sea más necesaria; pero tampoco la hay en donde haya sido más descuidada, salvo en el caso de profesores de enseñanza secundaria o superior. Los cursos especiales que

puede seguir el joven maestro, una vez se ha enfrentado con los problemas prácticos de la enseñanza, ya se trate de un curso intensivo o parcial, de duración corta o de un semestre, un año o más, tienen por objeto, precisamente, aumentar en el cuerpo docente el número de personas que posean competencia especial de carácter complementario.

Estos cursos pueden tener un doble fin, particularmente cuando tratan de los métodos pedagógicos, de la psicología y de las relaciones de padres a maestros o de maestros a alumnos. Bien entendido, deben mejorar las técnicas del maestro, lo que es su principal fin explícito, pero también pueden contribuir a su desarrollo personal, poniéndole incidentalmente frente a problemas esenciales de la educación y haciéndole participar de una experiencia de dinámica de grupo. Así, p. ej., un curso de breve duración sobre el primer estadio de la enseñanza de la aritmética da lugar, con frecuencia, a una serie de conferencias o de demostraciones que revisten una forma más o menos didáctica. Pero también podría reunirse cierto número de maestros para que discutan acerca de la enseñanza de la aritmética a la luz de su propia experiencia, con ayuda de un guía dedicado a reunir materiales útiles al grupo, a hacer de cuando en cuando una pregunta, a marcar el rumbo de la discusión y a organizar pequeñas experiencias en clase con cada maestro. En el curso de las conferencias didácticas, el guía se limita a retransmitir fórmulas que pueden quedar sin aplicar; si emplea el otro método, resulta ante todo un técnico que tiene como misión acelerar el trabajo del grupo. La participación activa tiene, además, otro efecto: despoja de su formalismo las relaciones entre los miembros del grupo, hace surgir cuestiones más profundas que las derivadas de la técnica pedagógica y proporciona a un buen guía muchas ocasiones de sugerir temas de discusión o de investigación sin que parezca que los impone.

La responsabilidad de preparar y de organizar la formación complementaria de los maestros incumbe, en gran parte, a los maestros mismos y a las autoridades docentes, con ayuda de los departamentos de pedagogía y de las universidades, de los institutos de pedagogía y de psicología aplicada y de las escuelas normales. Los miembros del personal de tales establecimientos se aprovecharán, por otra parte, de esta colaboración tanto como los maestros en ejercicio: si tienen ocasión, estos plantearán, en efecto, los problemas pedagógicos con que se encuentran cada

día y que los especialistas, cuya experiencia concreta de la enseñanza se oculta bajo un saber teórico, pierden fácilmente de vista.

Esta educación y esta formación complementarias pueden tener notables efectos sobre los progresos generales de la enseñanza en un país determinado. La política educativa descansa, en efecto, con la mayor frecuencia, en dos postulados. El primero es que todos los maestros deben tener un nivel de inteligencia general relativamente elevado¹. Como el criterio aplicado a este respecto es el de los éxitos alcanzados en cierto tipo de enseñanza secundaria, un 90 por 100 aproximadamente de los maestros se elige entre el quinto de la población con mayor inteligencia verbal. El segundo postulado es que los maestros son intercambiables—al menos en la escuela primaria—y que todo lo que importa es tener tantos maestros como clases. Sin duda, la segunda enseñanza—particularmente la de tipo tradicional—reconoce la necesidad de una especialización de los profesores. Pero son raros los establecimientos o los sistemas de enseñanza en que se admita que cada escuela necesita un equipo equilibrado de especialistas, que, aun recibiendo una formación común y estando unidos en una misma tarea, deben poseer también especialidades particulares que se completen mutuamente.

Conviene preguntarse, sin embargo, si una colectividad cualquiera puede permitirse dejar a la enseñanza absorber un porcentaje tan grande de las inteligencias superiores del país, y más si se tiene en cuenta que este porcentaje ha de aumentar a medida que se reduzca a veinticinco o a treinta el efectivo de cada clase. Todos los maestros deben, naturalmente, haber recibido una buena instrucción; pero al menos vale la pena preguntarse si para muchos de ellos, particularmente para aquellos a quienes se confía a los niños en edad preescolar o de clases primarias elementales, no serán las cualidades afectivas y personales más importantes que una gran inteligencia. Si así fuera, podría admitirse en la enseñanza, al menos, cierto porcentaje de personas que no hayan cursado estudios secundarios tradicionales y, en muchos aspectos, cabría conceder mayor importancia a las cua-

¹ En los sistemas escolares inglés y escocés, tal como están organizados en la actualidad, parece que un C. I. claramente inferior a 110 perjudicará la calidad del trabajo profesional. En lo que respecta a los *tests* verbales, la media general de los jóvenes que se dedican a la enseñanza es mucho más elevada. Véase P. E. VERNON: *The Yearbook of Education*, 1953, pág. 71.

lidades personales y a determinadas clases de conocimientos y experiencias anteriores que a la formación profesional¹. De ninguna manera intentamos recomendar con esto una disminución general de los niveles de enseñanza ni del nivel de inteligencia que se exige a los maestros. Lo que queremos decir es que el criterio intelectual no es en modo alguno el único criterio de aptitud en la enseñanza, y que convendría examinar con cuidado las exigencias de esta en diversos grados y en distintas escuelas para considerar si cabría ampliar las bases del reclutamiento y si la enseñanza *normal* podría adaptarse en forma más estrecha a las necesidades de los futuros maestros, así como a las de las escuelas en que hayan de ejercer.

El corolario esencial de esta proposición es que sería conveniente prestar un mayor interés a garantizar, en cada escuela, un equilibrio de los talentos, y, en la profesión en general, la presencia de cierto número de personas de inteligencia y formación superiores, a quienes se podría encargar de tratar los problemas especiales, de seguir la formación de sus colegas en ejercicio, de hacer de consejeros, de jefes o directores de establecimientos y de conseguir nuevas directrices en materia de técnica pedagógica, en programas de estudio y en filosofía de la enseñanza. Desde este punto de vista, resulta esencial un programa coordinado de formación complementaria de los maestros en activo. Este programa podría ser muy amplio y englobar al mismo tiempo los cursos de perfeccionamiento de corta duración, acerca de ciertos aspectos particulares de la enseñanza, y los períodos prolongados de formación intensiva especializada, para el ejercicio de funciones como la de maestro de niños impedidos, psicólogo o consejero escolar, maestro principal, inspector o consultor.

II. LOS MAESTROS ESPECIALIZADOS ²

En el capítulo IX hemos dado un resumen de los grupos de niños a los que hay que proporcionar una educación de tipo especial, si se

¹ Esto es lo que se ha hecho en el Reino Unido después de la guerra, en virtud del sistema de *formación acelerada*, y la experiencia ha solido tener éxito. Hombres y mujeres de orígenes sociales muy distintos y, con frecuencia, de mucha más edad que los alumnos ordinariamente admitidos en las escuelas normales, han hecho un año de formación profesional intensivo, seguido de dos años de formación vigilada, en tiempo parcial. Véase M. M. LEWIS (direc. de ed.): *Teachers from the Forces*, Londres, Harrap, s. d.

² Todo lo que sigue se basa, en parte, en el informe preparado para la Unesco por el comité de psicólogos profesionales (salud mental), N. L.

desea que saquen el mayor partido de sus aptitudes deficientes. En ciertos países, y para algunos grupos particulares, el trabajo educativo de vanguardia a favor de estos niños ha sido, hasta ahora, obra de aficionados abnegados o de profesionales de la enseñanza a quienes las circunstancias más o menos fortuitas han orientado en esa dirección. Para determinados grupos, el de los ciegos, p. ej., y hasta cierto punto el de los sordos, se ha elaborado una pedagogía especial que ha provocado la organización de una formación profesional especial de los maestros. Comparado con los conocimientos científicos básicos que nos han procurado los investigadores acerca de la educación de los niños normales, nuestro conocimiento de los problemas relacionados con la mayoría de los niños impedidos y de las técnicas educativas que responden a sus necesidades particulares es bastante pobre.

Precisamente por desconocer tantas cosas, la educación de los niños impedidos debe tener un carácter experimental; no hay que dejarla cristalizar prematuramente en un conjunto de doctrinas aislado de la corriente principal de los progresos de la educación. Esta actitud experimental y las constantes y cotidianas investigaciones que son su corolario exigen de los maestros un conjunto inusitado de conocimientos. Además, aparte de los problemas de carácter estrictamente pedagógico, tal como enseñar el *Braille* a los jóvenes ciegos o la lectura de los labios a los pequeños sordos, hay una serie de problemas psicológicos que es indispensable tratar juiciosamente si se desea que la educación de estos niños sea satisfactoria. Aún más que sus colegas, el maestro a quien se ha confiado niños impedidos, sensorialmente deficientes, que padezcan trastornos afectivos o insuficiencia mental, ha de tener contactos continuos con la familia de sus alumnos. Estos contactos pueden contribuir, por otra parte, a calmar las inquietudes de los padres, a quitarles esperanzas excesivas y a obtener de ellos una cooperación fecunda en la educación de sus hijos. Los deficientes de todas clases plantean, además, distintos problemas

Gibbs, y adoptado por el grupo de trabajo de las Naciones Unidas para la readaptación de las personas físicamente deficientes. Véase también *State Certification Requirements for Teachers of Exceptional Children, Bulletin* número 1, 1954, U. S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education; *The Training and Supply of Teachers of Handicapped Pupils*, Fourth Report of the National Advisory Council on the Training and Supply of Teachers, Londres, H. M. S. O., 1954.

de personalidad que exigen del maestro paciencia, penetración y cierta formación que le permita aplicar las prescripciones del psicólogo. En muchos países, particularmente en aquellos donde la población es poco intensa, la educación especial se lleva a cabo en internados. En centros de este estilo, aún más que en los externados, el personal docente puede tener qué ocuparse mucho de los alumnos fuera de las horas de clase. De todas formas, el desarrollo social y personal del niño deficiente debe ser objeto de preocupaciones constantes de todos los que estén en contacto con él.

Incumbe igualmente a los maestros encargados de niños deficientes cooperar con los otros especialistas—médicos y psicólogos—que puedan tener que atender en ocasiones a tales sujetos. Los trastornos cardíacos, p. ej., o las afecciones referentes a la ortopedia, exigen del maestro un gran ingenio. La irritación ante un *reposo* forzado o la decepción ante los resultados de un tratamiento penoso o arduo tienden a hacer a los niños difíciles o desdichados, o ambas cosas a la vez; por el contrario, la comprensión y el espíritu inventivo del maestro pueden ayudarles a hacer frente a estas pruebas, si cada cual aporta un interés inteligente a los distintos aspectos de lo que es una tarea común. Esto quiere decir que el maestro debe comprender lo que hace el personal facultativo, y los miembros del personal facultativo deben respetar a los maestros y considerarlos como a colegas inteligentes, investidos de responsabilidades que no carecen de puntos comunes con las suyas.

Un esbozo, tan elemental incluso, de lo que se espera de los maestros especializados sugiere la necesidad de darles una formación que les permita desempeñar bien su labor. La enseñanza especial tiene como fin esencial ayudar a los niños impedidos a crecer con toda la normalidad posible. Es necesario, pues, que su maestro no se vea absorbido por el mundo de los impedidos hasta el punto de olvidarse de los seres normales, perdiendo así todo punto de comparación para medir su éxito y el de sus alumnos. Tal vez conviniese que los candidatos a la enseñanza especial fuesen elegidos entre aquellos que, tras haber recibido la formación básica común a todos los miembros del personal docente, hayan adquirido una experiencia práctica considerable entre niños normales. En cualquier caso, no hay que permitir que la enseñanza especial llegue a ser una especie de callejón profesional. El maestro que ha recibido una formación especial debería tener, a ser posible,

contactos periódicos o constantes con los centros de enseñanza de tipo normal y mantener todas sus oportunidades de llegar a asumir la dirección de una escuela ordinaria. Ambas consideraciones hacen resaltar lo poco acertado que es dar a los maestros una formación especial no bien hayan acabado su formación básica, o crear para su formación básica un sistema distinto, paralelo al que ya existe.

Sea cual fuere el provecho que los maestros, ya en ejercicio en escuelas o en clases especiales, puedan obtener de los cursos de corta duración o de estudios de tiempo parcial seguidos durante cierto período, la mayoría de los maestros especializados y, en particular, la llamada a dirigir escuelas especiales, debe recibir una formación completa, que abarque con plena dedicación un año al menos, y presentar un aspecto teórico y práctico a la vez¹. Tal formación habrá de conferir a los que la hayan recibido un título suplementario que dé derecho a aumento de sueldo. Debería organizarse en unión con las escuelas normales, los institutos universitarios de investigación pedagógica, los servicios psicológicos y las escuelas especiales, y habría de comprender, además de un estudio de más envergadura de los métodos pedagógicos y del desarrollo infantil, el estudio teórico y práctico de todos los tipos de niños impedidos, ejercicios dirigidos de aplicación de los métodos pedagógicos que convienen al grupo elegido y nociones de las técnicas elementales de investigación y de experimentación en el terreno educativo y psicológico, así como la práctica y la experiencia de los diversos géneros de cooperación con los padres. Sería preciso dar al que se prepare para esta tarea una idea precisa de la labor y de las funciones de los otros servicios (médico, social y profesional) que lindan con su terreno, así como algunas nociones acerca del trabajo llevado a efecto por muchos otros especialistas con los que puede llegar a cooperar.

A medida que la enseñanza especial se desarrolle dentro de un sistema de enseñanza cualquiera, se comprobará probablemente que, si bien la mayoría de los maestros necesita un grado de especialización fácil de alcanzar en un año, puede ser interesante, por el contrario, dar a algunos de ellos los medios para continuar

¹ Después de la guerra se advierte en las universidades del Reino Unido un desarrollo considerable de estos cursos de un año de duración, organizados sobre todo para los maestros dedicados a niños inadaptados, deficientes o sordos. En Francia se dan cursos parecidos, pero de menor duración, en institutos especializados.

sus estudios por más tiempo, para adquirir una mayor especialización y obtener un grado universitario superior o el equivalente de tal grado. La misma incertidumbre de nuestros conocimientos y la complejidad de las dificultades señaladas exigen que aquellos que se dediquen a las investigaciones esenciales y ofrezcan nuevas posibilidades de educación a distintas categorías de niños impedidos posean una formación que les permita abordar los muchos problemas que crea cualquier ineptitud. Tampoco hay que olvidar que muchas de las reformas aportadas a la educación de los niños normales fueron consecuencia de comprobaciones a las que se había llegado en la enseñanza de grupos especiales. La influencia del maestro que haya recibido una formación muy avanzada en materia de educación especial y que tenga oportunidad de hacer experimentos y seguir sus investigaciones, se ejercerá claramente más allá de los límites, restringidos en apariencia, de su propio terreno.

Conviene decir algo acerca de los maestros encargados de los niños retrasados o inadaptados. En la mayoría de los países no se ha previsto para ellos ninguna formación especial¹. El trabajo de estos maestros es algo distinto del de sus colegas. Con el niño inadaptado o retrasado en sus estudios (pero que no carece de inteligencia) se trata, sobre todo, de poner remedio a una situación accidental. Es una cuestión de reeducación, generalmente a corto plazo, más que de educación especial durante toda la vida escolar. El maestro ha de trabajar solo con frecuencia, ya sea como especialista en una escuela ordinaria, o yendo de una escuela a otra, o bien como encargado de una clase aneja a un servicio psicológico. Además, está encargado a menudo de hacer una primera selección entre los niños que pueden necesitar su ayuda. Necesita, pues, una sólida base de formación psicológica—sobre todo en lo que respecta a la práctica de los *tests* y los otros medios de medida más generalmente empleados—, un buen conocimiento de la psicología, así como de la metodología de las materias de enseñanza fundamentales, y experiencia de las distintas técnicas correctivas, incluido el empleo curativo del juego, de los distintos tipos de trabajo creadores y de la improvisación dramática. Por último, ha de ser capaz de cooperar a la orientación de los padres. Tales

¹ El Institute of Education de la Universidad de Londres organiza un curso de un año para maestros encargados de niños inadaptados, y el Institute of Education de la Universidad de Birmingham, otro de igual duración para maestros de niños bien dotados, pero retrasados escolares.

maestros, si están cuidadosamente elegidos entre aquellos que ya tienen experiencia de la enseñanza primaria o secundaria, y si se les da una formación sólida, pueden contribuir en mucho a reducir los retrasos escolares y a remediar las inadaptaciones antes que la negligencia las haya empeorado.

Dado que los distintos tipos de formación especializada están aún en sus principios, lo mejor será asociarlos a las investigaciones en curso. En la fase en que se halla actualmente la mayor parte de los países europeos en materia de educación especial, el mejor modo de proceder sería, probablemente, organizar varios tipos (dos o más) de censos diferentes dedicados a los maestros encargados de niños impedidos, en conexión con un instituto de investigaciones educativas y psicológicas interesado particularmente en el asunto y que disponga, al menos a título experimental, de un servicio de diagnóstico y tratamiento¹.

Cuando un instituto de este estilo se inserta en un cuadro universitario, es más fácil organizar la investigación y la formación en combinación con los departamentos de ciencias sociales, de ortopedia y de pediatría. Esto permite dar, en cierta medida, una formación común a las distintas clases de especialistas llamados a ocuparse de niños impedidos, y de esta forma se favorece, entre las distintas profesiones interesadas, el desarrollo del respeto y de la comprensión mutuos, indispensables a un buen trabajo de equipo.

III. SERVICIOS PSICOLOGICOS²

Si la escuela ha de aportar verdaderamente una contribución positiva al feliz desarrollo de los niños y de los adolescentes, es preciso que pueda recurrir a la suma de conocimientos y de técnicas acumulados desde hace un siglo por las investigaciones de psicología educativa y que cada día van enriqueciéndose.

Como hemos dicho antes, podrá obtenerse esto, en parte, garan-

¹ Como ocurre en la Universidad de Manchester (Servicio de educación de sordos) y en la Universidad de Birmingham (Centro de educación correctiva del departamento de pedagogía).

² Esta cuestión ha sido detalladamente examinada por un grupo de expertos reunidos en 1954 por el Instituto de la Unesco para la educación, de Hamburgo, en colaboración con el Departamento de Asuntos de la O. N. U., la Organización Mundial de la Salud, la Unesco y la Delegación Mundial para la Salud Mental. No tenemos intención de estudiar aquí nuevamente con detalle este importante asunto. El lector deberá acudir a la publicación del Instituto de la Unesco para la educación.

tizando a los maestros en ejercicio la formación complementaria conveniente, revisando los programas y los métodos a la luz de nuestro creciente conocimiento de los ritmos del desarrollo del niño y de las necesidades sociales, y recurriendo a la psicología aplicada para enseñar a los padres mejores métodos de educación infantil.

Pero surgen muchos problemas en la vida cotidiana de las escuelas y se presentan abundantes dificultades en el desarrollo de los niños, que exigen más competencia, más especialización y más abnegación y tiempo de lo que puede pedirse al maestro. Además, las valoraciones del cuadro 2¹ hacen resaltar que muchos niños manifiestan inadaptaciones más o menos graves, necesitadas de un tratamiento psicológico que los maestros de escuela no podrían normalmente proporcionarles. El reconocimiento de estas necesidades ha llevado a muchos países europeos a organizar diversos servicios psicológicos incompletos, algunos de los cuales funcionan encuadrados en el sistema de enseñanza, en tanto que otros están adheridos a los servicios médicos o sociales.

En gran parte, estos servicios han sido creados para el tratamiento de niños en quienes la inadaptación toma una forma relativamente grave; muchos centros médico-pedagógicos o médico-psicopedagógicos² se han dedicado, sobre todo, al estudio de problemas esencialmente psiquiátricos, dejando casi por completo de lado las cuestiones urgentes sobre la salud mental y el desarrollo afectivo de la mayoría de los niños. Sin embargo, dentro mismo del sistema de enseñanza se han desarrollado otros tipos de servicios, dirigidos generalmente por el psicólogo escolar agregado a una escuela o a un grupo de escuelas, y cuya misión es aconsejar a sus colegas de la enseñanza en las cuestiones de orientación escolar, en los problemas de método y en los casos particulares difíciles³. Una tercera solución consiste en agregar la oficina del psicólogo o el centro de psicología a la administración local de la enseñanza, y hacerlos cooperar con otros servicios para

¹ Véase *supra*, Cap. IX.

² En inglés se designan, desde hace unos veinte años, con el nombre de *child guidance clinic*. Véase a este respecto G. KEIR: «The History of the Child Guidance Movement in England», *Brit. J. Ed. Psych.* vol. XXII, 1.ª parte, 1952.

³ Esta es la tendencia en Francia y en Bélgica, donde se encuentran también centros psicopedagógicos o médico-pedagógicos privados y subvencionados por el Estado.

la solución de las dificultades con que tropiezan las escuelas o diferentes tipos de alumnos¹.

Evidentemente, caben muchos tipos distintos de organización: los servicios psicológicos se desarrollarán en uno o en otro sentido, según la experiencia y las necesidades de los distintos países. De todas formas, y guiados por las pruebas que se llevan a cabo en Europa desde hace cuarenta o cincuenta años, es posible indicar, de modo general, las funciones que conviene asignar a estos servicios, y enunciar ciertos principios a seguir si, en efecto, quiere ponerse la psicología al servicio de la enseñanza.

Fines generales —En nuestros días, parecen plantearse dos grandes problemas con más agudeza que en ningún momento desde que la enseñanza se hizo obligatoria: ¿cómo adaptar la enseñanza—su contenido y sus métodos—a las diferencias individuales, y cómo guiar la elección de los niños entre los distintos caminos que se les abren? Tales problemas conexos se han planteado siempre; pero los hemos advertido con mayor claridad a medida que la instrucción se generalizaba y se diferenciaba para responder no solo a las necesidades individuales, sino a la creciente complejidad de la sociedad moderna. Incumbe esencialmente a la escuela y al maestro orientar a los niños hacia los estudios que les convienen, ayudarles a adaptarse al régimen escolar y armonizar los programas y los métodos con el ritmo de su desarrollo. Este trabajo de ayuda y de orientación debería formar parte constantemente de la educación, y ello requiere la adecuada formación de los maestros. Su principal tarea es, sin embargo, enseñar, identificarse afectivamente con el proceso del cual constituyen un elemento esencial. Y ciertos problemas que plantean la orientación escolar individual de los niños y los métodos y programas de la enseñanza son de tal naturaleza, que el maestro no puede resolverlos solo y sin ayuda, ya por falta de tiempo, ya por carecer de la abnegación afectiva y de la formación especial precisas.

Un ejemplo podrá aclarar las consideraciones anteriores: un

¹ Históricamente, esta solución ha sido la primera en fecha. El London County Council la ha adoptado en 1913, después de haber sido nombrado Cyril Burt psicólogo escolar. Parece llamada a ser, con ciertas variantes y modificaciones, la más corriente en Inglaterra, mientras que en Bélgica, en Dinamarca y en Francia se prefiere hasta ahora el sistema del psicólogo agregado a una escuela o a un grupo escolar. Se hallará un análisis más completo de la situación actual en Europa en la publicación antes señalada del Instituto de la Unesco para la educación, o en *The Yearbook of Education, 1955*. (Véase el artículo de W. D. WALL: «Guidance Services in Europe».)

niño de inteligencia normal experimenta una dificultad particular, p. ej., para aprender a leer o a contar. Esta dificultad puede tener una causa sencilla: el niño tal vez estuvo ausente durante las lecciones más importantes. Puede ocurrir también que la causa sea compleja y unida a una red de influencias que tienen su origen en el pasado o en el medio extraescolar del niño. El maestro está en buena situación para descubrir un caso de esta naturaleza. La determinación de las posibles causas y la elaboración de un tratamiento adecuado pueden exigir, sin embargo, un estudio profundo del caso, que comprenda el examen psicológico del sujeto y una tentativa de aclaración de las influencias ejercidas por la familia y el medio. Es posible que un estudio así revele, bien la necesidad de modificar el medio si se desea que el niño realice progresos, bien la de someter a este a un tratamiento psicoterápico, al mismo tiempo que se le ayuda en el terreno educativo. Por muy esencial que sea entonces la colaboración del maestro para el estudio del caso, y aunque pueda ser requerido para colaborar también en la obra curativa, es poco probable que esté en condiciones de asumir la completa responsabilidad.

La enseñanza, por otra parte, plantea sin cesar problemas de método que difícilmente pueden resolverse en forma satisfactoria por medio de juicios intuitivos a tientas. Pueden citarse a título de ejemplo las controversias, que siguen haciendo furor, sobre los méritos respectivos del método global y del método fonético para la enseñanza de la lectura, o acerca de la enseñanza de la resta por el método aditivo o el método de descomposición. Únicamente cabe determinar las virtudes de un método mediante experiencias controladas, y las experiencias pedagógicas no son tan sencillas como suponen las gentes poco enteradas. Además, no podrían llevarse a efecto en una sola escuela; si se refieren a métodos de enseñanza, hay que tratar de operar sobre cierto número de factores que se interfieren, o de valorar la influencia de cada uno: método, maestro, nivel actual del niño, efectos de la maduración, e incluso el efecto estimulante del hecho mismo de organizar una experiencia en la escuela. Se deduce de ello que una experiencia crítica puede exigir la prueba simultánea en cierto número de escuelas y con cierto número de maestros y de clases¹. Cuanto más nos acer-

¹ E. F. LINDQUIST (*Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1953) examina a fondo los problemas prácticos y teóricos que se desprenden de las experiencias relativas a los métodos pedagógicos.

camos a los problemas fundamentales de la educación—p. ej., al de las condiciones requeridas para el principio de la actividad escolar, al de las repercusiones que los métodos activos (por oposición a los métodos didácticos) tienen sobre el desarrollo del niño, al de la edad a la que conviene iniciar a los alumnos en ciertas técnicas y nociones, tales como la división por muchas cifras o la sucesión de sucesos históricos en el tiempo—tanto más difíciles se hacen las investigaciones precisas y más necesario es mostrarse prudentes en el enunciado de las hipótesis y en la interpretación de los resultados.

Difusión de los resultados de la investigación.—Al elaborar técnicas de orientación escolar al uso de los maestros, al guiar a estos en el empleo de estas técnicas y al proceder a las investigaciones indispensables para garantizar una base sólida a los progresos de la enseñanza, el psicólogo escolar puede aportar una contribución técnica considerable a la obra de las escuelas. En efecto, nuestro conocimiento del desarrollo del niño y de la psicología de la educación se enriquece; y en la mayor parte de los países la investigación presenta ya una gran ventaja sobre la práctica. La difusión de estos conocimientos entre los maestros y su asimilación práctica serán, sin duda, mucho más fáciles de realizar en virtud de la colaboración del psicólogo y del maestro en la resolución de problemas netos y concretos que por medio de conferencias y de libros. Además, la formación que ha recibido y las tareas que ejecuta conducen al psicólogo a adoptar, respecto de los niños y de los problemas educativos en general, una actitud que difiere de la del maestro, completándola, sin embargo. La tarea principal de este consiste, efectivamente, en incitar a los niños a aprender, en fijar e imponer ciertas normas y en trabajar con un grupo de alumnos; por el contrario, el psicólogo se ocupa menos de las normas que del estudio objetivo y separado de los individuos y de su desarrollo, tanto afectivo como intelectual. Así, pues, está particularmente bien situado para ayudar a su colega, el maestro, a comprender la importancia del factor afectivo y del factor familiar en la educación y para llamar la atención sobre esos factores en los casos particulares que haya de estudiar. En forma oficiosa y discreta puede indicar a la escuela las aplicaciones prácticas de los principios de higiene mental, sin dar, empero, a los maestros una idea tan viva de la multiplicidad de las relaciones huma-

nas que se sientan incapaces de dominar su clase o de desempeñar su labor normativa.

Un servicio psicológico que se atribuye la tarea de prevenir la inadaptación y de aportar una contribución constructiva a la evolución del niño, debe igualmente colaborar con los padres. Ya hemos insistido acerca de la necesidad de una cooperación de la familia con la escuela. En la mayor parte de los casos, la actividad del personal de la escuela constituye la mejor base para tal cooperación. Pero es poco frecuente que el maestro tenga el suficiente conocimiento o experiencia de la psicología de la vida familiar para ayudar a los padres en lo relativo a los aspectos psicológicos íntimos de su tarea. No obstante, el personal de la escuela puede y debe—y esta es una función esencial—aconsejar a los padres en cuestiones de educación y ayudarles a educar a sus hijos. En esta tarea de orden más general, el psicólogo tiene también su misión, gracias a su conocimiento del desarrollo infantil. Por otra parte, cuando un sujeto presenta señales de inadaptación educativa, social o personal, el estudio detallado de la situación familiar llega a ser tan importante como el examen complementario del mismo interesado y de su medio escolar. No resulta entonces raro que las medidas curativas produzcan una modificación de las actividades y del comportamiento de la familia y de la escuela hacia el niño. Los contactos de este género son delicados, por otra parte. Exigen, además de un tacto y una penetración que rara vez se encuentra en aquellos que no han recibido una formación especializada, una imparcialidad reconocida como tal por los padres y el maestro—imparcialidad que no puede existir en aquellos a quienes afecta personalmente el éxito o el fracaso del niño—. Resulta de ello que el psicólogo que ha de ocuparse de un caso particular suele verse obligado a explicar el hogar en la escuela y la escuela en el hogar, incitando a uno y a otra a modificar sus exigencias respecto a un determinado alumno, en interés de su desarrollo.

La orientación escolar en determinados momentos.—La misión constructiva y preventiva de un servicio psicológico no puede separarse de una intervención directa en ciertos estadios particulares de la carrera escolar de un niño. Indudablemente, la orientación en materia de educación debe ejercerse en forma continua, basándose en los expedientes individuales que se llevan en las escuelas, y ha de transformarse poco a poco en orientación profesional cuando el adolescente se prepara para elegir un oficio. Sin embargo,

en determinados casos es preciso tomar decisiones en virtud de datos especialmente recopilados para ello. Esta necesidad es manifiesta, p. ej., en el período de transición entre la primera y la segunda enseñanza, y en el paso de la clase al taller. En la mayoría de los países, la enseñanza secundaria permite la elección entre diversas posibilidades y es de algún modo selectiva. Además, la elección de cierto tipo de escuela y de cierto género de estudios constituye ya un esbozo de orientación profesional. Por otra parte, la transición de la escuela al taller no solo exige una apreciación minuciosa de las aptitudes y una decisión que responda al conocimiento de las cualidades precisas para las distintas profesiones, sino también un período de adaptación a las exigencias de la industria o de la vida profesional. Un servicio psicológico tendría, pues, que proceder a todos los exámenes especiales que pueden imponerse en esas ocasiones, contribuir a la decisión conjunta de los padres y la escuela, y acompañar al niño o al adolescente durante el período de adaptación a su nueva situación.

Diagnóstico y servicios curativos.—Las tareas diagnósticas y curativas de un servicio psicológico tienen su sitio natural en el marco de la acción general descrita hasta ahora, y constituyen una contribución esencial, aunque no única, para la salud mental de los escolares. Los niños que padecen grandes *handicaps* físicos, sensoriales y mentales suelen ser descubiertos antes de su ingreso en la escuela o, por lo menos, durante los primeros años de escolaridad. Por el contrario, los impedimentos que no se manifiestan en seguida—deficiencias sensoriales benignas, insuficiencia mental relativamente poco acusada, dificultades de comprensión, retraso escolar e inadaptación social o afectiva—suelen escapar a la observación hasta el momento en que sus efectos se hacen graves y cuando no pueden remediarse sino a base de procedimientos costosos y que exigen mucho tiempo. Sin embargo, si maestros y psicólogos colaboran estrechamente y la escuela orienta a sus alumnos de acuerdo con la suma de las continuadas observaciones de que ha sido objeto su desarrollo, hay muchos problemas de este estilo que se revelan lo bastante pronto para que sea posible recurrir con éxito a una educación especial, o para que los maestros puedan aplicar por sí mismos medidas reconstructivas sencillas, con grandes probabilidades de éxito.

Sin embargo, existen ciertas formas de inadaptación que, incluso en condiciones ideales, requieren más atención en el exa-

men, el tratamiento y la vigilancia del sujeto del que se puede prestar en una escuela o en una clase especial. Una ojeada al cuadro 2¹ demuestra que un niño de cada cuatro puede manifestar un tipo cualquiera de inadaptación, y que aproximadamente la cuarta parte de inadaptados padecen trastornos lo suficientemente graves para justificar medidas especiales. Estos cálculos engloban, sin duda, cierto porcentaje de niños cuyo problema se deriva esencialmente de un revés educativo o de una inteligencia ligeramente inferior a la normal. No obstante, de las cifras citadas en los capítulos V y VIII y relativas al retraso en los estudios se desprende que existe igualmente un grupo de niños para quienes la principal dificultad reside en su falta de éxito escolar. Hay, por último, un tercer grupo (que a veces interfiere con los otros dos) constituido por niños que, aun presentando deficiencias, insuficiencias o tachas incurables, requieren cierta forma de educación modificada. Probablemente no resulta exagerado decir que en cualquier sistema de enseñanza se encontraría por lo menos un tercio de los alumnos que, en un momento u otro de su escolaridad, necesitan ser examinados cuidadosamente desde el punto de vista psicológico y recibir en una forma o en otra una asistencia especial de orden educativo, psicológico o social, ya sea dispensada directamente por el servicio psicológico o por su recomendación y bajo su control.

En la inmensa mayoría de los casos, esta acción adoptará la forma de consejos a los maestros o a los padres acerca del modo en que pueden resolver las dificultades pasajeras. En otros casos, será preciso tomar medidas especiales en el interior de la escuela: organizar, p. ej., clases de pocos alumnos y con un programa simplificado para sujetos mediocres, o formar grupos de alcance para los niños retrasados en sus estudios a consecuencia de ausencias, dificultades familiares pasajeras, ligeros trastornos del comportamiento, etc. Los niños cuyos *handicaps* físicos o mentales justifiquen recurrir a tal solución serán colocados en escuelas o en clases especiales, e incumbirá al servicio psicológico proceder a su examen inicial y luego seguirles y guiarles, una vez colocados.

Muchos de ellos seguirán necesitando, no obstante, un tratamiento individual. En casos de inadaptación ligera o grave, será tal vez preciso recurrir a la psicoterapia, guiando de un modo u otro la actuación de los padres y la de la escuela. Los niños cuya

¹ Véase capítulo IX.

educación tropieza con dificultades específicas deberán ser colocados en un pequeño grupo donde se les proporcione una ayuda psicológica combinada con una educación correctiva, bien por el mismo psicólogo o por un ayudante que haya recibido una formación adecuada. También puede ocurrir que ciertos sujetos, por otra parte escasos, necesiten un tratamiento psiquiátrico.

Estructura y organización.—A la escuela y al maestro incumbe, sobre todo, asegurar el desarrollo de los niños en el terreno educativo, así como en el desarrollo personal la responsabilidad recae en la familia. Un servicio psicológico escolar tiene, pues, como objeto principal ayudar a padres y maestros en el desempeño de sus responsabilidades solidarias. Su tarea es, ante todo, consultiva, y solo en caso de necesidad absoluta debe encargarse personalmente de tal o cual niño. Si no se pierde nunca de vista este principio, no se corre el riesgo de ver que las intromisiones de los servicios especiales minan la autoridad y la responsabilidad de la familia, como ya lo hacen, en ciertos aspectos, en lo que se refiere a la asistencia social.

Un servicio psicológico, para conservar todo su valor, debe estar sólidamente incorporado en el sistema de educación. Su actividad y sus investigaciones han de tener, como punto de partida, los problemas que se plantean en clase antes que los estudios de laboratorio y de clínica, y, en todos los aspectos, su éxito exige la completa colaboración del maestro. Debe ser, pues, financiado preferentemente por las autoridades de la enseñanza y responsable ante ellas. Su tarea es, en parte, paralela a la de los servicios médicos escolares, conservando al mismo tiempo la independencia. Este servicio debe constituir un lazo de unión entre la escuela, por un lado, y los servicios sociales, médicos y de salud mental de la colectividad, por otro. Debe coordinar también las actividades de estos servicios en todos los sectores en donde se unan con las de la escuela, y mantenerse en contacto directo con las autoridades responsables de la formación profesional de los maestros, así como con los institutos y departamentos universitarios en donde se llevan a cabo investigaciones de pedagogía y de psicología.

Además, será necesario cierto número de servicios especiales, los cuales podrán estar englobados dentro de un servicio psicológico más amplio, o bien en relaciones funcionales con este. Ante todo, estará el conjunto de la red de escuelas y de clases especia-

les (con o sin internado), incluidas las clases, escuelas e instituciones para niños inadaptados. Conviene asimismo prever una educación correctiva llevada a cabo, bajo la dirección de los psicólogos, por maestros que hayan recibido una formación especial. Para los niños que sufran de inadaptación grave o de psicosis tal vez se necesite un centro o una clínica psiquiátrica, que forme parte integrante del servicio psicológico mismo o haya sido creada conjuntamente por las autoridades regionales de la enseñanza y de la sanidad pública. Probablemente será precisa una cooperación análoga entre el servicio psicológico escolar y las autoridades encargadas, en el terreno profesional, de guiar a los jóvenes a su salida de la escuela, de colocarlos en la industria, en el comercio o en las profesiones liberales, y de seguir sus principios. Si se desea que la orientación asegurada por este servicio sea verdaderamente global, si se quiere garantizar a los niños un feliz desarrollo mental, el servicio psicológico de la escuela deberá poder extender sus actividades al período preescolar. Se ocupará ante todo, como es lógico, de la población escolar, pero deberá ser financiado y organizado de modo que pueda intervenir en las escuelas maternas y en las clases infantiles, y cooperar con los servicios locales de higiene, maternidad e infancia.

Las cualidades esenciales de un servicio psicológico han de ser la flexibilidad, la aptitud para prestar servicios muy variados y la capacidad de desarrollarse a medida que se van creando nuevas necesidades en las escuelas y en los niños. Dos cosas son indispensables para garantizarle estas cualidades: ante todo, una forma de financiamiento que no guarde relación con el número de casos examinados, sino con el valor de la ayuda prestada, y que esté inspirada en la idea de que cuesta menos, social y económicamente, prevenir que curar. Además, un personal que, tanto por su efectivo como por la especialización de sus miembros, pueda llevar a efecto las muchas tareas que un servicio de esta clase haya de ejecutar. La calidad y la amplitud de tal servicio dependen directamente, en efecto, de sus posibilidades económicas, así como del efectivo y del valor del personal psicológico. En cuanto al trabajo corriente de orientación escolar de los alumnos, puede ser confiado bien a varios miembros del personal docente que hayan recibido un complemento de formación y dediquen a esta labor una parte de su tiempo, bien a un solo maestro especializado, en función de consejero escolar para cuatrocientos o quinientos alumnos. Admitiendo que los servicios médico-pedagógicos dispongan

de medios suficientes de diagnóstico y tratamiento para ocuparse anualmente de doscientos *niños problema* y que la enseñanza especial, las clases correctivas, los servicios de orientación profesional, etc., estén integrados en el servicio de psicología, se estima que serían necesarios, además, dos psicólogos escolares, por lo menos, para una población escolar de quince a veinte mil niños. Este cálculo se basa, por otra parte, en la hipótesis de que el servicio funcione en una zona urbana en donde las escuelas sean relativamente grandes y próximas entre sí y en donde los medios de transporte sean satisfactorios. En los distritos rurales, en donde la población está dispersa, se necesitaría, naturalmente, un personal más numeroso.

Selección y formación profesional del psicólogo.—El agente principal indispensable de un servicio psicológico escolar es el psicólogo escolar; el éxito dependerá de su calidad, de su formación y de su visión de las cosas. El es esencialmente el especialista a quien recurrirá el educador en funciones, es decir, el maestro. Debe saber hablar el idioma de este y ser capaz de transferir al terreno de la pedagogía práctica el resultado de sus observaciones psicológicas. Por ello, además de lo que su formación especial le ha enseñado acerca del desarrollo del niño, de las distintas formas de proceder en los exámenes psicológicos, de la psicoterapia y de otras cosas del mismo estilo, necesita comprender a fondo la pedagogía y conocer en forma concreta el oficio de maestro. Tal comprensión se encuentra rara vez en quienes nunca han enseñado; por ello, cada vez se reconoce más la necesidad de elegir a los psicólogos escolares entre los maestros experimentados. Sin embargo—ya se trate de examinar y de cuidar individualmente niños, de cooperar con los maestros o con los padres o de hacer investigaciones (y, en general, se trata de las tres cosas a la vez)—, la práctica de la psicología prueba duramente la personalidad del psicólogo; le impone una tensión afectiva que exige de él gran estabilidad y madurez. Por tanto, conviene elegir cuidadosamente los candidatos entre los maestros que tengan en su haber tres años al menos—y mejor cinco—de experiencia y de éxitos pedagógicos cerca de niños normales, y que posean las indispensables cualidades personales.

La misma novedad de la psicología aplicada, la incertidumbre relativa de muchas de sus comprobaciones y de sus técnicas, la extensión de los servicios que se espera de ella y la responsabili-

dad que el psicólogo ha de asumir con frecuencia con respecto al niño, a los padres y a la escuela, son todos elementos que hacen resaltar la necesidad de una formación amplia, sólida y práctica al mismo tiempo. Parece preferible, para la reputación de la profesión misma y para la eficacia de los servicios que dispensa a las escuelas, tener un número insuficiente de psicólogos, siempre que sean absolutamente competentes, a multiplicar el número de aquellos a quienes una preparación insuficiente puede arrastrar a errores catastróficos. En los países en donde esta profesión empieza a organizarse se exige de los candidatos una formación básica correspondiente al nivel de un buen diploma universitario de psicología general. Tal preparación debe continuarse con una formación pedagógica y, como se ha dicho antes, con una experiencia feliz en la enseñanza. Finalmente, antes de asumir responsabilidades inherentes al ejercicio de su profesión, el psicólogo debería estar preparado, al menos, por dos años de formación especial que comprendiera estudios teóricos y muchos ejercicios prácticos dirigidos, en relación con los distintos aspectos de la tarea que está llamado a desempeñar.

Trabajo de equipo.—Para que pueda funcionar plenamente el servicio necesitará, como es natural, otros colaboradores. El centro o la clínica médico-pedagógica, p. ej., puede necesitar un equipo ordinario compuesto por un psicólogo escolar, una enfermera y, en muchos casos, un psiquiatra. Maestros especialmente formados para aplicar un tratamiento correctivo en los casos de sujetos que plantean problemas de educación relativamente complejos, especialistas de la terapéutica del juego, reeducadores del lenguaje, consejeros de orientación profesional; todas estas variedades de especialistas pueden resultar necesarias en un servicio completamente desarrollado que haya de responder a las necesidades de gran número de establecimientos escolares. En lo que respecta a las escuelas, será de la incumbencia del psicólogo coordinar las actividades de los otros colaboradores del servicio, y será él quien tenga que asegurar, en general, la unión entre las escuelas, los órganos especializados que existan dentro del servicio psicológico y los servicios médicos y sociales de la colectividad. Es igualmente importante que su formación le permita conocer especialidades distintas a la suya y que, por su parte, las personas que puedan cooperar con él en el terreno psiquiátrico y social tengan ciertas nociones de psicología y de pedagogía. En último término, el éxito

de un servicio psicológico dependerá de la medida en que se lleve a cabo un verdadero trabajo de equipo entre el maestro y el psicólogo que tengan que resolver ciertos problemas inmediatos planteados por la clase, y los distintos especialistas llamados a ocuparse de los casos individuales de niños difíciles. Este trabajo implica la necesidad de que los interesados hayan recibido una educación común en parte, y exige de ellos que den pruebas de comprensión mutua y reconozcan las responsabilidades y posibilidades de cada una de las disciplinas que entran en juego.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, W. P.: *The child guidance service in principle and in fact*. Sheffield, Education Committee, 1943.
- BELGIQUE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL: *Individualisation de l'enseignement dans les écoles normales*. Bruselas, Ministère de l'Instruction Publique, 1948. 48 págs.
- BOESCH, E.: *L'organisation d'un service de psychologie scolaire*. St.-Gall, Tschudy, 1946. 135 págs.
- *L'exploration du caractère de l'enfant*. París, Editions du Scarabée, 1952. 166 págs.
- BOWERS, H.: *Research in the training of teachers*. Toronto, Dent & Macmillan of Canada, 1952. 168 págs.
- BUYSE, R.: *L'expérimentation en pédagogie*. Bruselas, Lamertin, 1935. 468 págs.
- CAVALIER, M. L.: *L'école publique et ses maîtres*. París, Ministère de l'Éducation Nationale, 1935. 96 págs.
- DEBESSE, M.: «L'enseignement des sciences pédagogiques dans les universités françaises», *Education nationale*. París, Ministère de l'Éducation Nationale, 1953, 33: 5-6: 10.
- DERIVIERE, R.: «La structure des centres psycho-médico-sociaux», *Revue belge de psychologie et de pédagogie*. Cuaderno XII, Bruselas, 1951.
- Eintundsiebzigstes Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Versammlung in Solothurn*, 1943. Aarau, Sauerländer, 1944. 186 páginas.
- FREY, A.: *Pädagogische Besinnung*. Zürich, Artemis-Verlag, 1944. 72 páginas.
- GARCÍA Hoz, V.: *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (*Estudios de Educación y Enseñanza*, serie A, núm. III), 1944. 196 págs.
- GEMELLI, A.: *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. 2.^a ed. Milán, Vita e Pensiero, 1947. 186 págs.
- GREAT BRITAIN. BOARD OF EDUCATION: *Teachers and youth leaders*. Londres, H. M. S. O., 1944. 176 págs.
- HERZOG, E.: *Persönlichkeitsprobleme des Lehrers in der Erziehung*. Múnich, Kaiser Verlag, 1952. 52 págs.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE: *Problems of vocational guidance*. Studies and reports, serie J, núm. 4. Ginebra, I. L. O., 1935. 193 págs.
- *Les problèmes de l'orientation professionnelle*. Etudes et documents, serie J, núm. 4. Ginebra, B. I. T., 1935. 194 págs.
- IBE-UNESCO: *Primary teacher training*. París, Unesco; Ginebra, I. B. E. (publ. núm. 117), 1953. 253 págs.
- *Primary teacher training*. París, Unesco; Ginebra, I. B. E. (publ. número 149), 1953. 70 págs.
- *School psychologists*. París, Unesco; Ginebra, I. B. E. (publ. número 105), 1948. 106 págs.
- INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC EDUCATION: *Proceedings and re-*

- commendations*. París, Unesco; Ginebra, I. B. E. (publ. núm. 151), 1953. 172 págs.
- BIE-UNESCO: *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. París, Unesco; Ginebra, B. I. E. (publ. núm. 116), 1950. 275 páginas.
- *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. París, Unesco; Ginebra, B. I. E. (publ. número 148), 1953. 74 págs.
- *Les psychologues scolaires*. París, Unesco; Ginebra, B. I. E. (publ. número 104), 1948. 106 págs.
- CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE: *Procès-verbaux et recommandations*. París, Unesco; Ginebra, B. I. E. (publ. núm. 150), 1953. 174 págs.
- JADOULLE, A.: *Le laboratoire pédagogique au travail. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active*. París, Editions du Scarabée, 1951. 174 págs.
- KEILHACKER, M.: *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Friburgo i. B., Herder, 1932. 156 páginas.
- KONFERENZ SCHWEIZERISCHER GYMNASIALREKTOREN: *Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung*. Aarau, Sauerländer, 1942. 122 págs.
- KUROCZKO, E.: *O postawie spoxeczna nauczyciela*. Varsovia, P. Z. W. S., 1947. 48 págs.
- LAFON, R.: *Psycho-pédagogie médico-sociale*. París, Presses universitaires de France, 1950. 160 págs.
- LANGEVELD, M. J.: «Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek», *Acta Paedagogica Ultrajectina*, núm. 3. Groninga, Yakarta, J. B. Wolters, 1951.
- LIPPERT, E.: *Lehrerbildung*. Wiesbaden, Verlag der Hessischen Lesebuchstiftung, 1952. 208 págs.
- LOVEDAY, M.: *Into the breach*. Londres, Turnstile Press, 1949. 66 págs.
- MEILL, R.: *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Ginebra, Editions du Mont-Blanc, 1948. 122 páginas.
- MIALARET, G.: *Nouvelle pédagogie scientifique*. París, Presses universitaires de France, 1954. 122 págs.
- MICHARD, H., y GLOSSINDE, A.: *Condition et mission de l'instituteur*. París, Aubier, Editions Montaigne, 1945. 224 págs.
- OLIVER, R. A. C.: *Research in education*. Londres, G. Allen & Unwin, 1946. 60 págs.
- *The training of teachers in universities*. Londres, University of London Press, 1943. 60 págs.
- OSTERRIETH, P.: «Le centre médico-psychologique pour enfants et adolescents», *Revue du Centre neuro-psychiatrique*, Bruselas, 1947.
- O'LEARY, M.: «Training of a catholic teacher», *The sword of the spirit*. Londres.
- PLANCHARD, E.: *L'investigation pédagogique*. Taminés, Duculot-Toulin, 1945. 168 págs.
- SANDIFORD, P.; CAMERON, M. A.; CONWAY, C. B., y LONG, J. A.: *Forecasting teaching ability*. University of Toronto, Department of Educational Research, 1937. 94 págs.
- STELLWAG, H. W. F.: *Begane wegen en onbetreden paden*. 2.^a ed. Groninga, Wolters, 1954. 401 págs.
- Teacher education for Württemberg-Baden. The Esslingen plan*. Stuttgart, Verlag Klett, 1949. 136 págs.
- «Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques», *Supplement to the Psychological bulletin*, vol. 51, núm. 2, parte 2. American Psychological Association, marzo 1954.
- The year book of education 1953*. Londres, University of London Institute of Education, and Teachers College, Nueva York, Columbia University, 1953. 588 págs.
- WALL, W. D.: «Psychological services for children», *The Times educational supplement*, sección I, 13 abril 1951, y sección II, 20 abril 1951.
- ZULLIGER, H.: «Seelischer Gesundheitsschutz in der Schule», en: MENG, H.: *Praxis der seelischen Hygiene*. Basilea, Verlag B. Schwabe, 1943. 279 págs.

CAPITULO XI

Algunos problemas por resolver

Recordatorio de ciertos principios.—En los capítulos precedentes nos hemos inspirado en dos principios complementarios que, al parecer, deberían presidir cualquier tentativa encaminada a mejorar la obra de las escuelas europeas si no solo se desea evitar el sometimiento de los alumnos a una tensión inútil, sino también contribuir a la edificación de una sociedad mentalmente sana.

El primero de estos principios requiere satisfacer las necesidades esenciales del niño en período de crecimiento y adaptar las exigencias de la familia y de la escuela al ritmo de este crecimiento. Ya sea dentro de la familia o en la escuela, la educación debe ayudar al niño a adquirir y a conservar un sentimiento de seguridad personal, hacerle comprender que está *aceptado*, sin reticencias, por sus padres y sus maestros. Pero, al mismo tiempo, esa educación debe estimular en él la aspiración a la independencia y ponerle progresivamente en condiciones de asumir las responsabilidades que lleva consigo el hecho de ser libre en su persona y en sus sentimientos. Para ello es preciso que las exigencias que se imponen al niño estén adaptadas exactamente a su grado de desarrollo. Si se exige demasiado de él, o demasiado pronto, no podrá dar lo que se le pide, y su sentimiento de seguridad personal se verá así comprometido; si, por el contrario, se le protege demasiado o no se le exige bastante, su necesidad de independencia puede debilitarse. El niño, el adolescente o el adulto mentalmente sano se siente suficientemente seguro para asumir un riesgo calculado. El niño que vacila en saltar desde lo alto de una escalera y se dice: «Tengo miedo, pero voy a saltar de todas formas», da pruebas en este nivel de desarrollo de una actitud sana. El adulto que no se halla de acuerdo con su grupo y que, tras de haber escudriñado cuidadosamente su conciencia, decide aceptar las consecuencias de un desafío a la opinión pública, manifiesta asimismo una actitud sana.

Pero si la educación se limita a seguir el ritmo del crecimiento, no prestará un verdadero servicio al niño. En verdad, este no es una materia dúctil que pueda modelarse a capricho en la familia o en la escuela; sin embargo, desde que nace ha de estar sometido a cierta deliberada preparación. Si este proceso, sin dejar de ser conforme a las necesidades y a las aptitudes del niño, tiene por objeto garantizar su seguridad futura, debe tender a adaptarla a las normas establecidas por el grupo. Concebida de esta forma, la educación orienta el desarrollo. Indudablemente, a veces corre el riesgo de retrasarlo o incluso de detenerlo, pero el ideal será que lo estimule y lo lleve a su estadio final. Para que los niños de cultura europea adquieran un sentimiento de seguridad y se desarrollen en forma mentalmente sana conviene someterlos a un proceso de acondicionamiento razonable y ordenado que favorezca sus aptitudes físicas, intelectuales y sociales. La madurez, en el más amplio sentido de la palabra, no es el simple florecimiento de un impulso natural; es, al menos en parte, producto de la educación y del estímulo que esta lleva consigo.

Problemas a estudiar.—Estos principios son más fáciles de enunciar que de aplicar en forma razonable y continuada, teniendo en cuenta a la vez las necesidades de los niños y las de la sociedad a la que deberá incorporarse. Se han estudiado a fondo las leyes generales del desarrollo del niño y se ha llegado a un acuerdo, a este respecto, sobre ciertos principios, valederos al menos para los niños de los países occidentales. También se han analizado concienzudamente los métodos de enseñanza escolar en sus aspectos más sencillos y en virtud de las aptitudes de los alumnos. Pero hasta ahora no se ha tratado de determinar los efectos ejercidos a la larga sobre la formación de la personalidad por distintas experiencias educativas, todas las cuales pueden tener un valor inmediato, aunque no necesariamente a largo plazo. Se admite—sin duda a justo título—que las actitudes que caracterizan el espíritu de cooperación, el sentimiento democrático, la disposición para aceptar otros grupos y para colaborar con ellos se forman lentamente y sufren una gran influencia de la vida escolar y familiar. Nos faltan datos, sin embargo, para determinar exactamente cuáles son las experiencias educativas y afectivas que convienen más a grupos de niños de distintos medios sociales y diferentes grados de inteligencia, y cómo deben organizarse estas experiencias para hacer nacer en los sujetos las actitudes

deseadas. Aún nos hace más falta una verdadera psicología de la sociedad que nos permita servirnos de la educación como de un instrumento para garantizar a la vez el desarrollo de la personalidad y la evolución de la sociedad. Estos son, sin embargo, problemas generales de ciencias sociales que interesan directamente a la salud mental en el más amplio sentido.

Educación para la salud mental.—Se plantea también otra cuestión, a la cual solo cabe hacer frente mediante investigaciones prácticas, rigurosamente controladas. Ciertas concepciones antiguas relativas a la responsabilidad y al comportamiento humano han sido modificadas por el estudio de la psicología del inconsciente. La mayor parte de las gentes podría hoy, sin duda, conocerse mejor de lo que se conoce y liberar o utilizar de forma más aprovechable las energías retenidas por conflictos interiores. Sin intentar desarraigar completamente los prejuicios, podríamos hacer más para comprender y hacer comprender lo que hay de irracional en nuestro pensamiento para hacernos dueños de él y adquirir una conciencia más clara de nuestros móviles secretos y de la forma en que afectan nuestras relaciones con los demás. Puede ocurrir que, aplicando a la educación nuestro conocimiento de los móviles del pensamiento humano, se consiga mejorar la salud mental de los individuos, contribuyendo directamente al establecimiento de relaciones sanas entre personas y entre grupos integrados en el marco de la sociedad.

Sobre tal hipótesis se basa una serie de trabajos recientes llevados a cabo en Dinamarca, en Estados Unidos y en Canadá¹, cuyo objetivo principal es hacer comprender mejor a los niños el significado de su propio comportamiento y el de los demás.

El programa danés es relativamente sencillo. La radio escolar danesa difunde una serie de conversaciones improvisadas entre un psicólogo escolar y cierto número de alumnos, chicos y chicas. Estos discuten libremente distintos casos concretos de comportamiento social y antisocial. Las clases que escuchan quedan invitadas a seguir la discusión. El programa más avanzado, elaborado

¹ Ha aparecido un estudio crítico de ciertas experiencias americanas y canadienses en «Promotion of Mental Health in the Primary and Secondary Schools: An Evaluation of Four Projects», Informe núm. 18 del Group for the Advancement of Psychiatry (3.617 W. 6th Avenue, Topeka, Kansas), Kansas, 1951. La experiencia danesa está descrita en «Mental Hygiene. A New School Subject», *Unesco Features*, núm. 54, 21 septiembre 1951.

por Bullis¹, se aplica ahora en muchas escuelas de Estados Unidos. Bullis y sus colaboradores han preparado una serie de esquemas de lecciones con el tema «Las relaciones humanas en clase». Cada lección comienza con una historia leída por el maestro, que plantea un problema dedicado a estimular el interés de los alumnos. Se invita a estos, a continuación, a discutir libremente dicho problema, a valorar las soluciones propuestas, a reflexionar acerca de los móviles de las acciones y, sobre todo, a expresar sus propias reacciones en situaciones análogas. Al final de cada lección, el maestro intenta hacer que la clase formule sus propias conclusiones.

En las escuelas de Iowa se aplica una técnica algo diferente. Ha sido perfeccionada por Ojemann², y se basa en el postulado de que los niños son capaces de aprender y comprender los conceptos básicos de la psicodinámica tan bien como, p. ej., los conceptos matemáticos. Según Ojemann, los conceptos importantes son los de motivación, causalidad múltiple del comportamiento y jerarquía de los valores, mucho más que la antinomia del bien y del mal. Estas nociones, en lugar de ser objeto de lecciones especiales,

¹ Véase H. E. BULLIS «A Positive Mental Health Programme», *American Journal of Public Health*, vol. 40, núm. 9, septiembre 1950; «The Delaware Human Relations Classes», *Understanding the Child*, vol. XX, núm. 4, octubre 1951; «An Educational Programme for the Development of the Normal Personality», *Am. J. Psychiatry*, vol. 109, núm. 5, noviembre 1952; «One out of Seven», *Psychiatry*, vol. 16, núm. 1, febrero 1953; «Are we Losing the Fight for Improved Mental Health?», *Progressive Education*, vol. 30, núm. 4, febrero 1953, y los manuales redactados con ocasión de este experimento por H. E. BULLIS y E. E. O'MALLEY: *Human Relations in the Classroom*, 1.º y 2.º cursos, Delaware, Delaware State Society for Mental Hygiene, 1948. Un experimento análogo, aunque menos metódico y menos relativo exclusivamente a la salud mental y a las relaciones humanas, ha sido relatado por D. Baruch, E. Montgomery y W. W. Bauer en la colección *Health and Personal Development*, Chicago, Scott Foresman & Co. 1949. Otros informes de experimentos figuran en P. T. RANKIN y J. M. DORSEY: *The Detroit School Mental Health Project*, Nueva York, The National Association for Mental Health, Inc., 1953, y en «Fostering Mental Health in our Schools, 1950», *Yearbook of the Association for Curriculum Developments*, Washington, National Education Association, 1950.

² Se trata de actividades experimentales cuyos efectos han sido sometidos a un riguroso control. Han dado lugar a muchas publicaciones desde 1939 (véase R. H. OJEMANN y F. R. WILKINSON: «The effect on Pupil Growth of an Increase in Teachers' Understanding of Pupils' Behaviour», *Journal of Experimental Education*, dic. 1939). Un buen informe del experimento figura en R. H. OJEMANN: «An Integrated Plan for the Education in Human Relations and Mental Health», *Journal of the National Association of Deans of Women*, vol. XVI, núm. 3, marzo 1953.

se enseñan incluidas en diversas asignaturas que tratan de las relaciones humanas: instrucción cívica, historia, economía doméstica, literatura, etc. El material complementario de enseñanza preparado por Ojemann se destina a hacer pasar al alumno de una interpretación superficial del comportamiento a una justa comprensión de las causas profundas de este. Se utiliza metódicamente, a título complementario, la discusión, la dramatización y diversas situaciones concretas en que los niños han de resolver los problemas de su propia existencia. La característica principal del experimento de Ojemann es que puede aplicarse al conjunto de la vida escolar, a todos los estadios del desarrollo del niño, y no limitarse a lecciones en actividades aisladas.

El experimento de Forest Hill Village, efectuado por la Universidad de Toronto, es aún más complejo que los anteriores. Comprende cursos de formación para el personal docente, un servicio psicológico para los niños que padecen trastornos relativamente graves, un programa de educación de los padres y clases de *relaciones humanas*. Estas clases, a diferencia de las que hemos descrito antes, no están dirigidas en absoluto: el maestro que ha recibido una formación sería de psicólogo no interviene, y se limita a escuchar atentamente; los alumnos orientan la discusión y eligen los temas como les parece.

Es de observar que estos experimentos van más lejos que las sugerencias que hemos hecho. De una forma u otra, tienden deliberadamente a hacer comprender a los niños—al menos en parte—sus propios móviles y los de los demás, y a permitirles resolver sus problemas afectivos a medida que se vayan presentando, sin intentar rechazarlos ni esquivarlos. Todos aquellos que han podido observar tales experimentos reconocen que numerosos niños y adolescentes parecen sacar de ellos gran provecho, y que los siguen con vivo interés.

No obstante, hay que señalar ciertos inconvenientes. Los dos primeros experimentos (el de Dinamarca y el del estado de Delaware) están dirigidos por educadores no preparados especialmente para esta tarea, pero capaces de crear una atmósfera de libertad y de descanso para obtener buenos resultados. La experiencia de Iowa también se basa en las cualidades pedagógicas de maestros que no poseen disposiciones especiales hacia la psicología ni han recibido formación alguna en este terreno; se trata, sin embargo, de una tentativa más general para organizar el conjunto de la enseñanza y de las actividades escolares, de forma que se

haga sentir tanto al personal docente como a los alumnos toda la complejidad de las relaciones humanas. Los tres experimentos destacan, indudablemente, la importancia de los móviles del comportamiento, y llaman la atención de los maestros y de los alumnos sobre la posibilidad de comprenderse mejor y de comprender mejor a los demás, de controlar mejor sus actos y de mejorar en forma consciente y deliberada sus relaciones personales. No obstante, cabe pensar si no se podrían obtener resultados tan buenos, al menos, mediante métodos que no emplearan tanto el esfuerzo consciente; p. ej., si no podría mejorarse el comportamiento de los alumnos y las relaciones entre estos y entre profesores y alumnos en virtud de una acción igualmente deliberada, pero menos sistemática por parte del personal docente¹.

El psicólogo tiene también razones para preguntarse si tal aprendizaje no será un poco superficial y si los alumnos pueden verse arrastrados, por sus efectos, a modificar las actitudes afectivas profundas que se han formado bajo la influencia de la vida familiar. Tal vez sea también prematuro llamar la atención de los alumnos sobre sí mismos antes que hayan llegado a la adolescencia. Puede temerse, en fin, que a fuerza de discutir libremente entre sí, lleguen a abordar cuestiones que les afecten profundamente y que hagan surgir conflictos y problemas personales que superen la competencia del educador. Por el contrario, puede objetarse que esta discusión carece de valor si no es en la medida en que permite expresar y, por ello, atenuar conflictos inconscientes.

La experiencia canadiense de Forest Hill Village escapa a la mayoría de estas críticas. Los maestros encargados de los grupos de discusión reciben una formación especial; se lleva a cabo cerca de los padres una acción complementaria, y un servicio psicopedagógico particularmente competente aconseja a los maestros con respecto a los problemas corrientes y somete a tratamiento a los niños aquejados de trastornos graves, descubiertos más fácilmente merced a la libre discusión.

Nos faltan aún datos precisos para juzgar el valor de tales ex-

¹ Ninguna de las técnicas utilizadas tiende, como es lógico, a hacer que se admita un sistema de valores con preferencia a otro. Estas técnicas pueden aplicarse en todas las escuelas donde las relaciones entre alumnos y maestros se basen en la confianza recíproca.

perimentos¹. En cualquier caso, se trata de iniciativas interesantes, aun cuando puedan parecer algo artificiales a los europeos; probablemente es posible obtener los mismos objetivos por otros caminos. La intención esencial es proporcionar una catarsis a las emociones y a los sentimientos que, de otra forma, podrían no ser asimilados, y llevar a los niños a esforzarse conscientemente en comprender su propio comportamiento y el de los demás de un modo que no sea superficial.

De todas formas, hay un objetivo que los autores de estas experiencias no intentan alcanzar, al menos directamente. A decir verdad, en todos los casos se insiste en que, permitiendo a los niños expresar sus emociones, comprenderse mejor y dominarse, se les pone en situación de utilizar su potencial afectivo en forma más aprovechable, tanto en la escuela como en la vida en general. Pero no se ha intentado ir más lejos y ayudar a los niños y a los adolescentes a aprovechar las fuerzas creadoras brutas de su inconsciente para proporcionarse una catarsis y al mismo tiempo hacer obra constructiva. Cuando se entretienen con pinturas, con barro de modelar o con arena, los niños muy jóvenes parecen dar curso libre a su fantasía, sin que intervenga demasiado la inteligencia o un control consciente. Pero los de más edad, particularmente en clase, parecen a veces someterse a un control tan riguroso que sus actividades pierden casi todo el carácter espontáneo. Muchas son las obras artísticas, literarias y musicales que han surgido, de hecho, de una inspiración inconsciente experimentada por el autor² en un momento de exaltación, luego sometida a la

¹ En los casos de los experimentos de Iowa y de Forest Hill Village (los únicos que han dado lugar a comprobaciones precisas), los resultados parecen buenos. W. Line, al informar en una comunicación privada del trabajo que ha efectuado con los niños de las clases primarias en Forest Hill Village, subraya el sentimiento de viva camaradería que se manifiesta dentro del grupo. Los niños introvertidos no se vuelven agresivos, sino que manifiestan una actitud más favorable hacia sí mismos y hacia los demás, al adquirir la alegría de vivir por medio de la camaradería. Trabajan mejor y tienen más confianza en sí mismos.

² Podrá consultarse a este respecto el notable análisis de «Kubla Khan» y del «Ancient Mariner», de Coleridge, hecho por J. L. Lowes en *The Road to Xanadu*, Nueva York, Houghton y Mifflin, 1927, 2ª. ed., Londres, Constable, 1940. El profesor Lowes muestra cómo esta poesía de sueño ha sido más bien elaborada, inconscientemente en su mayor parte, por Coleridge después de las anteriores lecturas que inspirada deliberadamente por estas. La maestría técnica de Coleridge le ha permitido traducir directamente su sueño en

disciplina de la inteligencia y de la técnica. Puede ocurrir que buscando solamente la corrección técnica—p. ej., la corrección de expresión en el idioma materno—se inhiba la actividad creadora. Por tanto, habituando a los niños a crear asociaciones espontáneas sobre un tema determinado—p. ej., a dibujar «lo que se les ocurra»—antes de imponerles la disciplina de una expresión técnicamente correcta, sería posible estimular la actividad creadora inconsciente en lugar de inhibirla. En cualquier caso, es un hecho que procediendo así con los niños, los adolescentes o los adultos que padecen trastornos afectivos, se provoca una producción que ocasiona un consuelo y que da luz al fondo del problema. Esto, siempre que el maestro sepa crear una atmósfera de confianza y de libertad afectiva en que el niño se halle lo bastante seguro para sondear las profundidades de su espíritu, constituiría un medio no solo de proporcionar una catarsis, sino de enriquecer la experiencia personal de cada alumno.

Utilización de los descansos.—Examinando los modos de favorecer y de utilizar la actividad creadora para permitir al individuo situarse en su universo, hemos llegado a plantear la cuestión general de la utilización de los descansos, que solo hemos rozado en las páginas anteriores. Es desgraciadamente cierto que mucha gente, si no la mayoría, ocupa sus ocios de un modo pasivo y maquinal en distracciones en las que no participa verdaderamente. Esto se explica en parte por la fatiga, por la ausencia de satisfacciones de orden profesional y por el hecho de que, en determinadas circunstancias, vale más ir al cine que quedarse en casa. Puede preguntarse, sin embargo, si la educación que han recibido ha hecho comprender a la mayoría de los niños y de los adolescentes que las actividades creadoras pueden constituir un verdadero recreo para la persona y procurar un antídoto a la mecanización profesional, permitiendo afirmarse a la personalidad. Muy pocos alumnos abandonan la escuela habiendo adquirido un conocimiento y una práctica suficientes en una actividad cualquiera de descanso para poder entregarse a ella con la esperanza de alcanzar un éxito, aunque sea modesto y puramente personal. Sin embargo, no faltan artes, oficios y actividades sociales que proporcionen,

versos sin que interviniese su conciencia (en el caso de «Kubla Khan»). Se advierten manifestaciones semejantes en la obra de los surrealistas de todas las épocas, como Bosch, Blake, Dalí, etc.

incluso a los que no tienen mucho talento, la ocasión de expresarse, de servir para algo, de trabajar en forma eficaz y personal¹.

El medio.—El problema de la satisfacción y de la expresión de las facultades creadoras durante los descansos no es más que un aspecto particular de un problema más amplio, que hemos abordado incidentalmente en los capítulos anteriores, pero que requiere ser examinado a fondo. Hasta ahora, hemos admitido tácitamente que los únicos medios que afectan al desarrollo mental del niño son el familiar y el escolar. Esto es cierto, en algunos aspectos, en el niño pequeño, cuyos contactos con el mundo exterior son relativamente restringidos y se efectúan habitualmente por medio de sus padres o de sus maestros. Pero a medida que el niño criado en una ciudad² crece y adquiere independencia, una parte cada vez mayor de sus ocios transcurre en la calle, en el cine, en el café, en las tiendas, mirando carteles, leyendo periódicos, etcétera³. En este período de su vida el niño no está sometido a ninguna influencia educativa y nadie se preocupa de sus intereses. En el mejor de los casos, el medio es neutral. Pero con más frecuencia, el niño—y aún más el adolescente—se halla expuesto a la influencia de intereses comerciales, de formas de comportamiento y de ideas que la familia y la escuela dejan pasar en silencio o contra las que se esfuerzan en protegerle.

El niño que crece en una pequeña colectividad estrechamente unida, como es un pueblo, halla fuera de su casa un medio relativamente sencillo, en donde rara vez escapa a la vigilancia de adultos que le conocen y que, en cierta medida, se sienten responsa-

¹ Véanse a este respecto las obras generales de H. DURANT: *The Problem of Leisure*, Londres, 1938, y de W. BOYD (direc. de ed.): *The Challenge of Leisure*, Londres, The New Education Fellowship, 1936.

² Es interesante tomar nota, a este respecto, de los porcentajes de la población urbana (ciudad de cien mil habitantes y más) en ciertos países de Europa: Reino Unido (1951), 38,2 por 100; Países Bajos (1947), 35,2 por 100; Dinamarca (1950), 33,5 por 100; República Federal Alemana (1950), 27,1 por 100; Bélgica (1947), 25,8 por 100; España (1950), 23,3 por 100; Suecia (1950), 22,7 por 100; Francia (1946), 21,7 por 100. Si se consideran las ciudades de más de 50 000 habitantes, los porcentajes son, naturalmente, aún más elevados: Reino Unido, 51,1 por 100; Países Bajos, 41,3 por 100; Dinamarca, 36,7 por 100; Suecia, 25,4 por 100 (*Annuaire démographique des Nations Unies*, Nueva York, Naciones Unidas, 1952).

³ Véase H. E. O. JAMES y F. T. MOORE: «Adolescent Leisure in a Working Class District», *Occ. Psychology*, vol. XIV, 1940, y vol. XVIII, partes 1.ª y 2.ª, 1944.

bles de su bienestar. El medio urbano presenta menos conexión; es menos inteligible y más impersonal que el medio rural. Los adultos con quienes tropieza el niño o el adolescente no lo conocen y no se sienten responsables de él. Lo mismo ocurre con las actividades de descanso. Las que tienen por marco el pueblo requieren, al menos en ciertos casos, una participación afectiva de los adultos, de los adolescentes y de los niños. Por el contrario, las distracciones urbanas son, en su mayor parte, de carácter impersonal, pasivo; ponen al niño en contacto con los adultos, pero no le hacen participar en las mismas actividades que ellos.

Asimismo, los sucesos que relatan los periódicos, la sociedad que evoca el cine, la vida que dejan entrever los carteles publicitarios, solo aparecen como fenómenos marginales irreales en comparación con un pequeño mundo bien coherente, y la impresión que de ello resulta no está contrapesada por las numerosas actividades de las que forma parte el niño educado en un medio rural, en compañía de adultos que conoce desde siempre.

La vida urbana no es forzosamente mala ni la vida rural forzosamente buena. Pero en las ciudades se educa una proporción creciente de niños y de adolescentes, y los grandes problemas modernos de la despersonalización de la vida y de la falta de estímulo para las actividades creadoras se plantean en forma más patente en el caso del niño, y sobre todo del adolescente, educado en un medio urbano. El sentimiento de pertenecer a una comunidad y de tener en ella su puesto se adquiere con bastante facilidad en un pueblo o en una ciudad pequeña; no ocurre lo mismo en una vasta aglomeración sin la cohesión de una ciudad verdadera. Este sentimiento es más fácil de adquirir, con mayor razón, cuando las familias cambian con frecuencia de residencia, como ocurre frecuentemente en nuestros días.

Desde el punto de vista de la salud mental, esta situación propia de la época contemporánea plantea dos problemas. El primero, el más sencillo desde muchos aspectos, es el de la protección de los niños y los adolescentes contra las influencias corruptoras. La mayoría de los países europeos ha tomado una serie de medidas a este respecto: prohibición de servir alcohol a los consumidores de menos de dieciocho años, censura de películas o prohibición de proyectarlas delante de los jóvenes¹, prohibición de

¹ Véase P. BAUCHARD: *La presse, le film et la radio pour enfants*, de la colección *La presse, le film et la radio dans le monde d'aujourd'hui*, París, Unesco, 1952.

vender publicaciones pornográficas, vigilancia de los parques de atracciones, de las fiestas locales, etc. Estas medidas, aunque indispensables, son puramente negativas; no dan al niño o al adolescente la sensación de que la comunidad se interesa por él atentamente. Se ha observado hace poco que el agente de policía es el único representante del mundo adulto que está siempre en la calle y que se halla bien situado no solo para proteger al niño en forma impersonal de los peligros materiales y morales, sino también para participar directamente en la acción de la familia y de la escuela y para llamar la atención de las autoridades sobre las medidas apropiadas para asegurar la protección general de la salud mental de los jóvenes¹. Existen ahora, en muchos países, funcionarios de Policía, hombres y mujeres, adiestrados especialmente para trabajar con los jóvenes. Además, los servicios de la Policía, en su mayor parte, tienen ocasión de establecer relaciones amistosas con los niños de las escuelas, enseñándoles el Código de la Circulación. En ciertos casos, incluso, estos servicios organizan clubs deportivos para los adolescentes. Esta acción, esencialmente preventiva, podría desarrollarse y hacerse más eficaz si la función social de la Policía estuviese concebida en forma más constructiva y si los funcionarios de uno y otro sexo recibiesen durante su formación nociones prácticas elementales sobre la psicología infantil².

El segundo problema consiste en hacer más personal, sobre todo para el adolescente, el mundo exterior a la escuela y al hogar. La mayoría de los niños abandona la escuela a los catorce o quince años, y se encuentra entonces fuera de toda vigilancia educativa. También en ese momento tiende a disminuir la influencia de la familia. En el terreno profesional, muchos chicos y chicas, si no la mayoría, ocupan puestos muy subalternos. Para emplear sus ocios solo tienen el cine, el café o la calle. Hasta ahora, no se ha encontrado nada mejor para resolver estos problemas

¹ Según datos proporcionados a la Conferencia por la *Fédération internationale des fonctionnaires supérieurs de police*, esta ha publicado después, en colaboración con la Unesco, la División de las cuestiones sociales de las Naciones Unidas y la Federación Mundial para la Salud Mental, un folleto titulado *L'action de la police dans la protection de la santé mentale des enfants*, inspirado en los trabajos de un comité internacional de expertos, funcionarios de policía, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos y educadores.

² El informe citado anteriormente contiene recomendaciones expresas acerca del contenido de esta enseñanza.

que la creación de clubs o de organizaciones juveniles, de una u otra clase, que en otros tiempos solo tenían por objeto impedir a los jóvenes *rodar* por las calles. La mayoría de estas organizaciones realiza una excelente labor, pese a la falta de personal competente, de locales y de recursos económicos. Pero no siempre consiguen atraer a aquellos que, precisamente, necesitan más sus servicios: los jóvenes que van a la deriva, los menos inteligentes, los atrasados, los apáticos que no encuentran interés alguno en su trabajo, ni seguridad, ni descanso, ni apoyo junto a sus familias y que carecen de la energía necesaria para librarse de su apatía. La necesidad de sentirse útil, preciso a alguien o a cualquier organización, está muy desarrollada en la mayoría de las gentes, pero sobre todo en el adolescente que se halla en el umbral de la independencia. Ahora bien: en la mayor parte de las sociedades modernas, los adolescentes se sienten inútiles, fácilmente reemplazables en su trabajo, siempre sometidos a una especie de tutela en su familia; en la calle encuentran distracciones que no les exigen esfuerzo ni compromiso. Por otra parte, el club de juventud no basta siempre a aquellos que anhelan saberse útiles para algo; tienen la sensación de estar jugando a los adultos o de estar puestos aparte deliberadamente por estos. El club no suele ofrecer a sus miembros un ideal merecedor de que uno se sacrifique por él, y pocas veces consigue el sentimiento de camaradería y de compromiso que resulta de pertenecer a un grupo que trabaje por una causa útil.

Hay en ello un problema de salud mental que afecta a millones de jóvenes por año y que interesa del modo más directo a los educadores, a los padres y a los patronos. Se trata de utilizar para fines concretos y útiles—y no como paliativo o remedio—la necesidad que sienten los jóvenes de contar para algo en el orden universal, de ser útiles, de servir a la colectividad a que pertenecen y de adquirir, de ese modo, el sentimiento de valor personal que es la base del sentimiento de seguridad. A falta de una causa digna de servirse, la energía del adolescente degenera en apatía o deriva a malos fines. Se malgastan así las posibilidades excepcionales que ofrece este período de la vida para la formación de las aptitudes y del carácter¹.

¹L. J. BARNES: *The Outlook for Youth Work*, Londres, King George's Jubilee Trust, 1948; *Betaenkning verdrende Ungdomskoler, Aftenskoler, Ungdommens Fritidsbsekæftigelse*, M. V., Copenhagen, J. H. Schulz A/S, 1952; KING GEORGE'S JUBILEE TRUST: *Opportunities for Young People to Serve the*

El sentimiento de la responsabilidad personal.—En cierto modo, se trata aquí de un aspecto particular del problema quizá más grave de la época moderna: ¿qué hacer para que los hombres y las mujeres puedan adaptarse a las transformaciones de la sociedad sin renunciar a la responsabilidad que han adquirido de dirigirlas? Se ha insistido muchas veces en que la industrialización favorece la centralización y tiende a crear un mundo impersonal en donde el individuo no cuenta. Así, este pierde el sentimiento de su valor, de su capacidad para influir en su propio destino y se siente tentado de abandonar a un vago impersonal la responsabilidad de los actos del grupo al que pertenece, pero que ya no está en condiciones de comprender.

Cada individuo debe ser puesto en condiciones de adaptarse al cambio sin dejarse superar por él. Indudablemente, existen técnicas psicológicas y educativas que facilitan esta adaptación y que permiten formar hombres y mujeres capaces de analizar con plena consciencia las situaciones en que se hallan y de obrar con inteligencia en lugar de obedecer ciegamente a la costumbre. Esto no basta, empero, para fundar una sociedad sana ni siquiera para crear las condiciones necesarias al desarrollo de tal sociedad. De hecho, es probablemente peligroso—desde el punto de vista social, político y moral—insistir demasiado sobre la necesidad de aceptar los cambios y adaptarse a ellos. Para ser dueño de su destino, el hombre ha de asumir la responsabilidad de la elección entre formas de vida, aplicaciones técnicas, sistemas filosóficos sociales y políticos diferentes; y semejante elección no puede hacerse según principios psicológicos o partiendo de principios de salud mental, si esta es muy estricta. Solo cabe llevarla adelante en forma sana si se aplica un sistema de valores, y no hay sociedad que pueda llenar las condiciones necesarias para el desarrollo sano de la personalidad si falta una ideología comúnmente admitida.

La expresión de esos valores en la conducta y las actitudes humanas, en la estructura política y social y en todos los aspectos de la vida de la colectividad, será en muchos aspectos fruto de un compromiso necesariamente imperfecto y susceptible de modificaciones. Esta expresión presenta, incluso, dos aspectos inseparables que por lo general se hallan en pugna. El comportamiento indivi-

Community, Londres, King George's Jubilee Trust, 1952; H. MÉTRAUX: *Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten*, Aarau, Sauerlander, 1942; SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT: *The Needs of Youth in These Times*, Edimburgo, H. M. S. O., 1945.

dual se ve reglamentado por la sociedad: ciertas cosas son obligatorias, otras admitidas y otras prohibidas. Esta reglamentación constituye, en cierto sentido, una protección puramente negativa de los valores que suelen admitirse por la sociedad. Los padres, p. ej., están obligados a enviar a sus hijos a la escuela—lo cual garantiza el derecho del niño a la educación—; por el contrario, no tienen que asegurar a los niños más que un mínimo de protección física y moral. Por mediación de las escuelas o de ciertos servicios especiales, el Estado puede tomar también medidas positivas de protección de la infancia—y cada vez va tomando más—, lo mismo que las toma para garantizar la expresión régimen democrático. Indirectamente, en virtud de medidas de orden económico, y, directamente, favoreciendo las actividades educativas de las distintas instituciones sociales, el Estado puede estimular o desanimar a la familia. Por eso no se contenta con salvaguardar ciertos valores restringiendo la libertad de acción de los individuos—lo que hace cada vez más—, sino que toma medidas positivas para asegurar la expresión de estos valores en la vida cotidiana. En este aspecto, el hecho mismo de proveer especialmente a la educación de los deficientes aparece como la expresión positiva de valores cuya salvaguardia no podría garantizar el individuo por sí mismo.

Pero si los valores admitidos por una sociedad determinada se expresan, en forma negativa o positiva, por medidas oficiales o institucionales, el origen mismo de estos valores se halla en el individuo. Ninguna sociedad democrática podría conservar por mucho tiempo un sistema de valores que no admitiera la mayoría de sus miembros. El peligro de una acción colectiva encaminada a garantizar el respeto de los valores admitidos por los individuos, reside entonces en el hecho de que tal acción puede disminuir o suprimir completamente el sentimiento de la responsabilidad individual. Ahora bien: si la mayoría deja de sentirse responsable de la aplicación de tal o cual principio moral, corre el riesgo de no interesarse ya en este principio. Por ello, no es difícil desviar de su objeto el sistema establecido para garantizar el respeto de ciertos valores, y utilizarlo, en la práctica, para destruir esos mismos valores. De esta forma, el sistema democrático, creado para proteger la libertad y asegurar el bienestar de los individuos, y que descansa sobre la participación responsable de cada adulto en el gobierno, puede ser desviado fácilmente para fines no democráticos en cuanto los individuos renuncien a su parte de responsabilidad en un gobierno que descansa sobre su consentimiento.

Este resumen, superficial por necesidad, de las relaciones existentes entre los valores admitidos conscientemente y profundamente respetados por el individuo y los valores que se expresan en la sociedad gracias a la acción del Estado, nos ha permitido aclarar el problema de la responsabilidad individual. Sea cual fuere su origen y su justificación filosófica, ciertos valores son admitidos por la sociedad europea: respeto de la dignidad de la persona humana; respeto de los derechos de los demás; responsabilidad hacia todos los hombres, sin distinción de creencia, de color o de categoría social, etc. Por otra parte, los Estados de Europa, al mismo tiempo que proclaman los deberes del individuo, le garantizan los derechos inscritos en la Declaración universal de los derechos del hombre. Gracias a una acción colectiva, estos derechos encuentran cada vez más su expresión en distintas medidas jurídicas y administrativas, y llegan a ser, de esta forma, una realidad viva para hombres, mujeres y niños. Sin embargo, si esta acción colectiva no se beneficia del apoyo y de la participación consciente de los individuos, y si no está sometida al control constante de una mayoría de ciudadanos capaz de juzgarla en virtud de un sistema de valores conscientes admitidos, puede, en fin de cuentas, minar la infraestructura moral de la salud mental.

De esta forma, el problema central de la educación—incluso desde el estrecho punto de vista del desarrollo psicológico de los niños, y, aún más, desde el de la conservación y el progreso de la sociedad—consiste en guiar a los niños y a los adolescentes hacia el conocimiento, la comprensión y la aceptación razonada de los más altos valores de la sociedad a la que pertenecen. Para ello, no basta con crear costumbres morales. La ciega adhesión a principios mal comprendidos, a ciertas formas de comportamiento adaptadas a situaciones más o menos estereotipadas, ha podido bastar para una época en que las sociedades evolucionaban lentamente y en donde cada una de ellas estaba compuesta por cierto número de grupos bastante mal coordinados y centralizados, que venían a hacerse mutuo contrapeso. Pero la sociedad moderna evoluciona con rapidez, y la centralización administrativa se ve empujada a un grado tal de eficacia, que toda medida de carácter social afecta directamente a cada uno de sus miembros, y toda tensión interesa al grupo entero. Por ello, el individuo ha de darse cuenta de que la fidelidad hacia una colectividad supone, por su parte, una serie de elecciones entre distintas formas de vida y un esfuerzo constante para juzgar la acción colectiva en virtud de un siste-

ma de valores que admite y que comprende plenamente. Una sociedad incapaz de dar a la mayoría de sus niños y de sus adolescentes—en la familia, en la escuela, en el instituto técnico o en la universidad—una educación apropiada para despertar ese sentimiento de responsabilidad personal, no puede conservarse sana mucho tiempo.

No nos corresponde determinar ni estudiar aquí los valores más apropiados para proporcionarnos la mejor sociedad posible. Se puede afirmar, sin embargo, que en el mundo moderno los derechos y los deberes del ciudadano responsable y, por consiguiente, su sistema de valores, no se detienen en los límites de la comunidad nacional. No basta con mantener buenas relaciones humanas—es decir, aceptar a los demás y sentirse responsables de su bienestar—dentro de un grupo exclusivo. La fidelidad hacia la familia y la escuela debe ocasionar, por un desarrollo natural, la fidelidad hacia la comunidad local y luego hacia la nacional. La fidelidad hacia la comunidad humana sobrepasa a todas las demás, pero no es incompatible con ellas. El sentimiento de solidaridad humana, sin distinción de creencia, de educación, de idioma, de tradición, de organización política, de color—en una palabra, sin distinción alguna—, es la base misma sobre la que han de ser lenta y penosamente edificadas la comprensión y la cooperación internacionales.

Así, nos vemos llevados a proclamar, una vez más, los dos principios que hemos definido al comienzo de este capítulo. A pesar de sus muchos defectos y de sus muchas imperfecciones, la educación europea llega a adaptarse poco a poco a las necesidades de los niños y a su ritmo de crecimiento. Pero incluso en perfectas condiciones, los niños no se desarrollan espontáneamente hasta llegar a ser seres humanos equilibrados y evolucionados por completo, capaces de participar en el progreso de su cultura hacia el ideal de una colectividad moralmente sana. Muy al contrario, si se espera de ellos que se desarrollen sin ayuda ni guía, se corre el riesgo de transformarlos en seres inquietos e inadaptados. Todos necesitamos, y durante toda nuestra vida, de ciertas normas, de ciertos valores que nos dan el cuadro de nuestro desarrollo y el criterio en virtud del cual nos juzguemos nosotros mismos y juzguemos a nuestra sociedad. La mayor amenaza para la salud mental no reside hoy en la variedad de filosofías ni de creencias, sino en ese sentimiento que todos experimentamos de ir a la deriva en el mundo de los valores, en la ausencia de todo principio que

permita interpretar la vida y afirmar la dignidad del individuo frente a la colectividad. El adoctrinamiento, bueno o malo, no es una respuesta; tampoco sería una solución una tolerancia universal basada en la ausencia de toda convicción. Únicamente una educación familiar y escolar que ponga constantemente a los niños y a los adolescentes en presencia de los grandes problemas de la conciencia moderna, según se expresan en la vida y en las actividades nacionales e internacionales, y que relacione esos problemas con la experiencia personal de cada cual, permite poner los cimientos de un sistema personal de valores. Un sentimiento de seguridad basado en una fe irrazonada puede ser débil. Cuando, por el contrario, procede de la confrontación de distintas creencias, una vez superadas las tensiones resultantes, tal sentimiento coloca al individuo en una situación eminentemente favorable para comprender a los demás y aceptar los riesgos que supone la conducta de una vida que exige la cooperación pacífica de todos los hombres.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

SECCIÓN I.

ARNDT, C. O., y EVERETT, S.: «Education for a world society», *Eleventh yearbook of the John Dewey society*. Nueva York, Harper, 1951. 274 páginas.

BARKER, R. G.; KOUNIN, J. S., y WRIGHT, H. F.: *Child behavior and development*. Nueva York, McGraw-Hill, 1943. 652 págs.

BLACKWELL, A. M.: *A list of researches in education and educational psychology* (The National Foundation for Educational Research in England and Wales, publ. núm. 1). Londres, Newnes, 1950. 173 págs.

— *A second list of researches in education and educational psychology* (The National Foundation for Educational Research in England and Wales, publ. núm. 5). Londres, Newnes, 1952. 128 págs.

— *Lists of researches in education and educational psychology. Supplement I* (The National Foundation for Educational Research in

England and Wales, publ. núm. 7). Londres, Newnes, 1954. 57 págs.

BRUSSELS TREATY ORGANIZATION. PERMANENT COMMISSION: *The civilization of western Europe and the school*. Londres, H. M. S. O., 1954. 71 págs.

BURT, C.: *Contributions of psychology to social problems* (L. T. Hobhouse Memorial Trust Lecture, número 22). Londres, Oxford University Press, 1953. 76 págs.

BUTLER, P.: *Four philosophies and their practice in education and religion*. Nueva York, Harper, 1951. 552 págs.

CALO, G.: *Educazione e scuola*. Florencia, Marzocco, 1947. 414 págs.

CLAPARÈDE, E.: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (2 vols.). Tomo I: *Le développement mental*; tomo II: *Les méthodes*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé.

CONANT, J. B.: *Education in a divided world*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1948. 250 páginas.

- «Das pädagogische Schrifttum 1949», *Bildung und Erziehung*. Francfort, Kern & Birner, 1952. 87 págs.
- DECROLY, O., y BUYSSE, R.: *Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruselas, Editions Lamertin, 1929.
- DEWEY, J.: *Experience and education*. Nueva York, Macmillan, 1938. 116 páginas.
- Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. 2.^a ed. Hrg. von A: Danneemann u. A. Halle, Marhold, 1930-34, 2 tomos.
- FAUVILLE, A.: *Eléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Lovaina, Nauwelaerts; Paris, Vrin, 1948. 172 págs.
- FEDERN-MENG.: *Die Psychohygiene (Bücher des werdenden, zweite Reihe, tomo II)*. Zürich, Berna, Huber, 1949. 423 págs.
- GOZZER, G.: *Tre riforme*. Trento, Arti Grafiche «Saturnia», 1948. 24 páginas.
- HANS, N.: *Comparative education*. Londres, Routledge & K. Paul, 1949. 334 págs.
- HEHLMANN, W.: *Pädagogisches Wörterbuch*. 3.^a ed. Stuttgart, Kröner, 1942. 492 págs.
- HEINICKE, C.: *Bibliography on personality and social development of the child*. Nueva York, Social Science Research Council, 1953. 130 páginas.
- LANGVELD, M. J.: *Begaafdheidsonderzoek en Intelligentiespreiding*. Utrecht, De Haan, 1945.
- *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groninga-Batavia, 1945.
- MENG, H.: *Seelischer Gesundheitschutz*, Basilea, Schwabe, 1939. 224 páginas.
- MENG, H.; SIEGRIST, H.; SCHJELDERUP, H.; SCHNEIDER, E.; WOLFFHEIM, N.; ZULLIGER, H.: *Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie*. Berna, Huber, 1951, 214 págs.
- MONROE, W. S. (direc. de ed.): *Encyclopedia of educational research*. Nueva York, Macmillan, 1950. 1520 páginas.
- MOORE, T. V.: *Personal mental hygiene*. Londres, Heinemann, 1947. 331 páginas.
- SPIEL, O.: *Psychische Hygiene im Schulalter*. Viena, Verlag für Jugend und Volk, 1952. 32 págs.
- VALENTINE, C. W.: *Psychology and its bearing on education*. Londres, Methuen, 1950. 674 págs.
- WASHBURNE, C.: *A living philosophy of education*. Nueva York, John Day, 1940. 486 págs.
- WHITING, J. W. M., y CHILD, I. L.: *Child training and personality: a crosscultural study*. Londres, G. Cumberlege, 1953. 354 págs.

SECCIÓN II.

A continuación damos una lista de algunas de las revistas que publican artículos sobre los temas tratados en la presente obra:

- American journal of mental deficiency*. Nueva York, American Association of Mental Deficiency.
- Année psychologique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Archives de psychologie*. Ginebra, Université de Genève.
- Avenirs*. Paris, Bureau universitaire de statistique et de documentation scolaires et professionnelles.
- British journal of educational psychology*. Londres, Methuen.
- British journal of psychology*. General section. Londres, Cambridge University Press.
- British journal of statistical psychology*. Londres, University of London Press.
- Bulletin international des sciences sociales*. Paris, Unesco.
- Bulletin mensuel de la société Alfred Binet*. Paris, Société Alfred Binet.
- Cahiers de l'enfance inadaptée*. Paris, Editions S. U. D. E. L.
- Child development*. Baltimore, National Research Council.
- Documentación psicopedagógica*. Suplemento de *Revista de psicología y pedagogía aplicadas*. Valencia, Salvador Giner.
- Elementary school journal*. Chicago, University of Chicago Press.

- Enfance*. París, Presses universitaires de France.
- Estudios pedagógicos*. Zaragoza, Institución San José de Calasanz.
- International review of education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue internationale de pédagogie*. 's-Gravenhage, M. Nijhoff, for the Unesco Institute for Education, Hamburgo.
- International social science bulletin*. París, Unesco.
- Journal of educational psychology*. Baltimore, Warwick and York.
- Journal of educational psychology*. Wisconsin, University of Wisconsin.
- New era in home and school*. Londres, New Education Fellowship.
- Norsk pedagogisk tidsskrift*. Oslo, Noregs Pedagogiske Landslag.
- Occupational psychology*. London, National Institute of Industrial Psychology.
- Paedagogica belgica*. Gante, Institut supérieur de sciences pédagogiques.
- Paedagogisk psykologisk tidsskrift*. Copenhagen, Munksgaard. (Los summaries, en inglés.)
- Paedagogisk tidsskrift*. Estocolmo y Uppsala, Almqist och Wiksell.
- Pour l'ère nouvelle*. París, Musée pédagogique.
- Psychological abstracts*. Washington, D. C., American Psychological Association Inc.
- Review of educational research*. Washington, D.C., American Educational Research Association.
- Revista española de pedagogía*. Madrid, Instituto San José de Calasanz.
- Revue belge de psychologie et pédagogie*. Bruselas.
- Revue internationale de filmologie*. París, Presses universitaires de France.
- Revue internationale de psycho-pédagogie*. Bruselas.
- Revue pédagogique*. Bruselas, Labor.
- Revue suisse de psychologie (Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendung)*. Berna, Hans Huber Verlag.
- Rivista di psicologia*. Florencia, Società Italiana di Psicologia.
- Sauvegarde de l'enfance*. París, Union nationale des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance.
- Schule und Psychologie*. Munich, Verlag Steinebach.
- Schweizerische Lehrzeitung*. Zürich, Schweizerischer Lehrerverein.
- Sociological review*. University College of North Staffordshire, U.K.
- Times educational supplement*. Londres, Times Publishing Co.
- Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Charakterkunde*. Leipzig.
- Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Berlin, Leipzig.
- Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik*. Viena, Verlag A. Söxl.

APENDICE

IA. DESCRIPCION Y APRECIACION DE LA PERSONALIDAD Y DE LOS PROGRESOS DE LOS NIÑOS

Este problema es de tal importancia para la adaptación de los métodos escolares a las características individuales de los niños y para una orientación escolar nacional, que creemos útil reproducir aquí pasajes del informe del profesor P. E. Vernon sobre las investigaciones realizadas en este terreno.

El diagnóstico de la personalidad en la escuela y su falibilidad

El diagnóstico de la personalidad de los niños no solo tiene importancia desde el punto de vista de la inadaptación. La mayoría de los maestros, aquellos incluso de conceptos muy tradicionalistas, llega, hasta cierto punto, a conocer a sus alumnos a título individual, y modifica su forma de hablar y su comportamiento en función de cada cual; en otras palabras: los maestros son psicólogos empíricos. Su conocimiento de los intereses diversos de los alumnos y el juicio que se han formado sobre ciertos aspectos de su carácter—perseverancia, estabilidad, espíritu de recursos—pueden serle útiles, sobre todo en dos estadios: cuando los alumnos pasan de una categoría de escuela secundaria a otra, o cuando abandonan la escuela para ejercer un oficio. La aptitud para aprovecharse de una formación secundaria clásica o técnica no depende solo, efectivamente, de las cualidades intelectuales que puedan medirse en exámenes y *tests* de inteligencia. Ocurrirá, pues, a menudo que el director de la escuela secundaria interrogue al candidato y a sus padres, y pida al maestro de la escuela primaria un informe que contenga una apreciación sobre el carácter del niño¹.

Igualmente, cuando este deje la escuela, el director o un *orientador* será requerido con frecuencia para aconsejar, a título privado, acerca del camino a seguir o para dar informes a patronos eventuales o a especialistas de la orientación profesional. Así, la mayoría de los alumnos a punto de dejar la escuela dispone hoy, en todos los países de Europa, de un servicio de consulta de orientación profesional y de colocación.

No puede dudarse, sin embargo, que los diagnósticos o los juicios de este estilo sobre la personalidad de un niño (o de un adulto) suelen ser inexactos y parciales. En efecto, tenemos una gran tendencia a simplificar sin medida la complejidad de la estructura de la personalidad y a apresurarnos a sacar conclusiones basándonos en algunos incidentes—que tal vez no son característicos—o en signos tan poco seguros como la fisonomía

¹ Sindicato Nacional de Maestros (Gran Bretaña): *Transfer from Primary to Secondary Schools*, Londres, Evans Bros., 1949.

o el porte. En el transcurso de nuestra propia formación, y en nuestro trato con las gentes, los libros, etc., edificamos nuestras propias hipótesis de trabajo sobre la naturaleza humana y constituimos una serie de estereotipos o de clichés, donde queremos hacer entrar a cada persona nueva que encontramos, descuidando los incidentes que no responden a lo que esperamos. Cuanto más conocemos a una persona, más rígida se hace la idea que nos hemos formado de ella y más solidaria de una actitud afectiva o de un sentimiento. Esto hace que, cuando se nos pide que describamos la personalidad de este individuo, no es posible considerar nuestras apreciaciones como un análisis objetivo de su comportamiento, sino que son más bien la expresión de nuestros propios sentimientos¹. No hay que olvidar tampoco que el comportamiento del individuo varía considerablemente de acuerdo con la situación en que este se halle y según el observador que lo estudie. Así, pues, las diferencias de juicio de los observadores se explican, en parte, por el hecho de que el individuo observado se comporta en forma diferente ante cada uno de ellos. Otra dificultad del diagnóstico de la personalidad reside en el hecho de que la significación o el contenido de los diferentes términos de que nos servimos para designar los rasgos del carácter de las gentes es vago y equívoco. Las palabras *sociabilidad*, *inestabilidad*, *integridad*, etc., no evocan, como las palabras *talla* o *aptitud para las matemáticas*, un comportamiento que cada cual habrá de reconocer e interpretar de modo idéntico. Asimismo, rara vez es posible llegar a interpretar los móviles humanos con alguna certeza, ya que el psicoanálisis nos muestra que un buen número de mecanismos y complejos de importancia capital es rechazado en el subconsciente.

¿Cuáles son las pruebas que sirven de base para afirmar que los educadores son falibles en sus juicios? Cuando dos o más personas juzgan a unos mismos individuos conocidos, incluso si se sirven de escalas de estimación bien determinadas, los resultados difieren ampliamente y el coeficiente medio de correlación rara vez sobrepasa + 0,5 ó 0,6, a menos que los encargados de la encuesta hayan visto a los sujetos en circunstancias muy semejantes y se hayan colocado en puntos de vista análogos. Cuando cierto número de rasgos, que pueden considerarse como distintivos, ocasiona una estimación—p. ej., la inteligencia, la estabilidad, la honradez o el espíritu de recurso—, se obtienen generalmente resultados que se barajan o que tienen un grado de intercorrelación bastante alto. Este fenómeno ha sido llamado por Thorndike *efecto de halo*. Indica que las complejidades de la personalidad escapan a los encargados de las encuestas; que estos tienden a atribuir todos los rasgos favorables de carácter a los sujetos que les son simpáticos, y todos los desfavorables a los que les son antipáticos. Igualmente, los juicios de los maestros sobre la personalidad de sus alumnos suelen tener un grado de correlación exagerado con los resultados obtenidos por estos. De hecho, las investigaciones llevadas a cabo en Londres han demostrado que no había prácticamente ninguna concordancia entre los juicios de los maestros de la escuela primaria y los de la escuela secundaria, uno o

¹ P. E. VERNON: *Personality Tests and Assessments*, Londres, Methuen, 1953.

dos años después, salvo en la medida en que las dos series de notas estimativas estaban en correlación con los resultados. En Dundee¹ han llevado a cabo otra encuesta sobre el valor indicativo de los tests, de los exámenes y de las notas en la época del paso a la escuela secundaria. De las notas y de los resultados de tests recogidos en la escuela primaria se han extraído muy buenos diagnósticos de los resultados de la secundaria; pero, a partir del momento en que se han tenido en cuenta los juicios de los profesores acerca de la aplicación y otros rasgos que parecía oportuno conocer, se ha quebrantado la exactitud de las previsiones.

Se suelen citar las conclusiones de los estudios llevados a cabo por Wickman² y Laycok³ hace más de veinte años. Varios maestros habían sido invitados a clasificar un número crecido de tipos de inadaptación de acuerdo con su gravedad. Se comprobó entonces que consideraban generalmente la impertinencia, la desobediencia, la agresividad, el robo, el gusto por la destrucción o las faltas de índole sexual como mucho más graves que las tendencias esquizoideas o la tendencia al nerviosismo. Evidentemente, tenían razón en la medida de que la escuela ha de ser una colectividad armoniosa. Pero puede comprenderse que sus diagnósticos tienden demasiado a considerar simplemente la inadaptación como un comportamiento que les crea dificultades en clase y en el recreo. También *A Survey of Rewards and Punishments in Schools*⁴ ha demostrado recientemente que la mayor parte de los maestros se equivoca sobre los estímulos y las sanciones que hacen más efecto en los alumnos.

El mejoramiento de las apreciaciones

Es más fácil, sin embargo, descubrir las insuficiencias en la valoración de la personalidad que proponer remedios. Obras útiles, como son las de Bingham y Moore⁵ y Oldfield⁶ tratan de la entrevista; pero comprender a las gentes en general es, hoy, más un arte que una ciencia. No podemos pretender, a decir verdad, que una formación psicológica sea una condición *sine qua non* para establecer un diagnóstico o para tener un contacto seguido con los niños. El maestro con un buen conocimiento de la psicología, presenta a menudo un juicio demasiado teórico; tiene excesiva tendencia a descubrir complejos sutiles y a descuidar las causas mesológicas más aparentes de la inadaptación o del comportamiento turbulento, que pueden parecer evidentes para sus colegas más sencillos, pero con más experiencia y prác-

¹ W. McCLELLAND: *Selection for Secondary Education*, Londres, University of London Press, 1942.

² E. K. WICKMAN: *Children's Behaviour and Teacher's Attitudes*, Nueva York, Commonwealth Fund, 1928.

³ S. R. LAYCOK: «Teachers' Reaction to Maladjustments of School Children», *Brit. J. Ed. Psych.*, 1934, 4, págs. 11-29.

⁴ NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH IN ENGLAND AND WALES: *A Survey of Rewards and Punishments in Schools*, Londres, Newnes, 1952.

⁵ W. V. BINGHAM et B. V. MOORE: *How to Interview*, Nueva York, Harper, 1931.

⁶ R. C. OLDFIELD: *The Psychology of the Interview*, Londres, Methuen, 1941.

tica¹. Establecer un diagnóstico consiste, sobre todo, en asegurarse de todos los hechos pertinentes, en determinar el grado de persistencia y de gravedad del comportamiento anormal, en descubrir en qué circunstancias se manifiesta este, en buscar las presiones principales que se ejerzan en la familia, entre los compañeros del niño o en clase y en indicar cuáles son las aptitudes intelectuales del sujeto, su estado físico y su capacidad, en las condiciones así descritas, para hacer lo que se espere de él. En primer lugar, deben examinarse las explicaciones más sencillas: p. ej., el alumno puede robar porque está admitido en su círculo de amigos; puede tener arranques de cólera o mostrarse tiránico, porque es así como impone en su casa su voluntad, etc. No se debe creer en una inadaptación de la personalidad o recurrir a los conocimientos técnicos del psiquiatra o del psicólogo escolar, sino cuando la escuela, de acuerdo con la familia, se ha esforzado ya en resolver el problema. Entre los niños enviados a los centros especializados, un crecido número de ellos son, o bien demasiado lentos de inteligencia para seguir la clase, o bien delincuentes o echados a perder por haber sido mal educados.

Muchas personas que pretenden tener experiencia con los niños ignoran, por otra parte, hechos verdaderamente elementales referentes a sus necesidades y a su desarrollo. Ciertos maestros son incluso demasiado nerviosos y no tienen una madurez activa suficiente para poder considerar a sus alumnos con simpatía e imparcialidad; muchos—como lo han demostrado Valentine² y otros—adoptan su profesión sin tener una vocación verdadera, más bien por motivos tales como el deseo de disfrutar de una seguridad económica y de vacaciones largas. Por otra parte, ciertas formas de inadaptación grave son muy difíciles de descubrir. Sin embargo, parece ser que hoy existe una mayor preocupación por elegir candidatos cuya personalidad y vocación les hagan aptos para el trabajo de educador. En forma general, un programa de formación del personal docente suele estar demasiado recargado para que sea posible incluir en él una enseñanza sólida de la psicología. En pocas escuelas normales hay entre el personal docente un psicólogo especializado. Más bien sucede que un profesor de pedagogía se contente con reproducir fragmentos de los cursos que se le dieron a principios de siglo, sobre los instintos, las investigaciones relativas a la memoria verbal, etc. Pero también aquí hay mejoras, sobre todo en las escuelas y centros diversos donde se forman las maestras de escuelas maternas o infantiles, o los maestros a quienes se confiarán los niños físicamente impedidos o mentalmente deficientes. Los alumnos-maestros aprenden más cosas acerca de las características del niño en las diferentes edades, de las diferencias individuales y de la necesidad de adaptar la enseñanza y su material al nivel de cada alumno; también se les enseña la influencia que el *clima social* de la clase ejerce sobre los resultados y la adaptación de los niños. Por suerte, se tiende en la formación de los futuros maestros a contar menos con las clases y los

¹ M. F. CLEUGH: *Psychology in the Service of the School*, Londres, Methuen, 1951.

² C. W. VALENTINE: «Reasons for the Choice of the Teaching Profession by University Students», *Brit. J. Ed. Psych.*, 1934, 4, págs. 237-259.

libros que con el estudio del alumno, individualmente, y la observación metódica de grupos, así como con las discusiones con los profesores. Se comprende que los alumnos-maestros formados según los principios de la psicología tengan más oportunidades de asimilar la psicología que pondrán efectivamente en práctica. En Escandinavia, en Gran Bretaña y en otros lugares se han organizado, a la intención de los maestros que ya tienen cierta experiencia, muchos cursos de perfeccionamiento de corta duración; estos cursos giran sobre los *tests* psicotécnicos, sobre la orientación profesional, la profilaxis de la inadaptación y el diagnóstico y tratamiento de alumnos atrasados.

Fichas y expedientes individuales

Un medio excelente para organizar el diagnóstico de los alumnos en forma más metódica consiste en organizar fichas bien pensadas. Todas las escuelas poseen ya ciertos expedientes confidenciales de notas de alumnos, de exámenes médicos, etc. Pero a veces ocurre que estos informes se hallan dispersos o incompletos, y que gran parte de la información útil, recogida por los maestros acerca de cada alumno, se pierde por no haber sido nunca anotada por escrito. Las fichas de comprobaciones acumulativas constituyen una forma cómoda de reunir en forma accesible toda la documentación útil que concierne a cada niño¹. Son tanto más preciosas por contener apreciaciones separadas de una serie de profesores y permitir comparaciones de notas, de resultados de *tests* y de juicios acumulados de un año a otro, es decir, que no solo proporcionan una simple *cala*; p. ej., permiten que se siga la evolución de los intereses o el ritmo del desarrollo de la inteligencia y de otras aptitudes. Naturalmente, prestarán servicio, sobre todo, en ocasiones del traslado de una escuela a otra, o de la escuela a la profesión elegida; pero serán también indispensables para la escuela misma cuando se trate de orientación, en el terreno de los estudios o hacia una carrera, de preparación del trabajo individual, o cuando sea preciso agrupar a los alumnos para una enseñanza especial o para someterlos a un examen o a un tratamiento especializado. (Estas fichas, naturalmente, deberán organizarse según opinión del psicopedagogo, para que los especialistas puedan formarse una opinión tan completa y tan clara como sea posible.) Las fichas tendrán normalmente un carácter confidencial en el circuito escolar, pero proporcionarán asimismo cuantas indicaciones permitan establecer apreciaciones o informes para los padres, los patronos o los especialistas de la orientación profesional.

Este sistema todavía es de uso poco corriente en las escuelas de los países de Europa continental, pero se emplea ya en Gran Bretaña en la mayoría de las escuelas primarias y en número más reducido de escuelas se-

¹ C. M. FLEMING: *Cumulative Records: Notes on their Contents and Uses*, Londres, University of London Press, 1945; W. GLASSEY y E. J. WEEKS: *The Educational Development of Children*, Londres, University of London Press, 1950; H. R. HAMLEY, et al.: *The Educational Guidance of the School Child*, Londres, Evan Bros., 1937.

cundarias. Sin embargo, incluso en este país, las fichas se diferencian mucho por su forma, su contenido y los servicios que puedan prestar. Unas son demasiado superficiales e imprecisas para que puedan resultar de utilidad; otras son tan complejas y tan detalladas que su confección exige un trabajo enorme por parte de los maestros, y asustan a aquel que desea consultarlas. Estas fichas deberían constituir una historia completa de cada niño, puesta al día por lo menos cada año por el maestro, pero, al mismo tiempo, habrían de constituir un informe muy condensado, fácil de completar y de clasificar. No deberían ser entregadas sin acompañarlas de una nota explicativa, claramente redactada; además, deberían organizarse cursos de perfeccionamiento para permitir a los maestros usarlas de modo eficaz y uniforme. Por otra parte, a estos les desagrada, naturalmente, dedicar a las fichas muchas horas suplementarias, mientras no sea evidente que vayan a ser útiles a ellos mismos y a sus colegas. Convendría, pues, hacerles comprender que las fichas les ayudarán a conocer mejor a cada alumno, a establecer de modo más útil un contacto con sus padres y a cultivar ese sentimiento de simpatía que, con el espíritu de imparcialidad, está en el meollo mismo de la concepción moderna de la educación.

Naturalmente, la atención recaerá sobre puntos algo diferentes según la edad del sujeto; deberán, pues, confeccionarse fichas distintas para los años que correspondan normalmente a la escuela infantil, a la escuela primaria y a la secundaria (una ficha o una página para cada año podrían inducir al lector a equivocarse). Debería preverse, ordinariamente, un lugar para las indicaciones siguientes:

1. Datos de identidad.
2. Estadísticas de asistencia escolar; clase y motivos de las ausencias.
3. Datos sobre el estado físico y el estado de salud (según los informes del médico del establecimiento).
4. a) Estructura de la familia; circunstancias particulares (p. ej., existencia de un padrastro, o de una madrastra, madre que trabaje, etc.), profesión de los padres. b) Observaciones sobre los motivos de tensión que puedan existir en la familia, sobre la disciplina, etc. Generalmente, el maestro ordinario no puede llevar a cabo encuestas detalladas sobre asuntos de esta clase; pero deberá anotarse en este expediente cualquier información que pueda obtenerse a este respecto durante las entrevistas con los padres.
5. Aptitudes y resultados obtenidos: a) resultados de *tests* objetivos, con la designación de los *tests*, la edad o el resultado en porcentaje (el C. I. no basta); b) notas trimestrales o notas de examen. La clasificación en relación con los demás alumnos de la clase es preferible tal vez a las notas en porcentaje o a la clasificación por letras (A, B, C, D, E, etc.), ya que estos síntomas de anotación no tienen un sentido uniforme; c) exámenes públicos realizados; certificados o premios obtenidos; d) voz y modo de hablar; e) notas sobre cualquier otra aptitud especial: artística, etc. (particularmente para los alumnos de la segunda enseñanza); f) notas sobre las actividades fuera de programa (deportes, etc.) o sobre cargos desempeñados (*prefecto*, capitán, secretario de club, etc.); g) Su-

gerencias relativas al nivel general y a la categoría del empleo más que a una determinada ocupación (solo cuando el alumno tiene cierta edad).

6. Personalidad. Las informaciones anteriores tienen un carácter más bien concreto; los siguientes artículos requieren, por el contrario, interpretaciones y plantean difíciles problemas de valoración¹. El método consiste en elegir algunos rasgos importantes de la personalidad, en definirlos y atribuirles una nota, según una escala de 5 puntos, advirtiendo a los maestros que, en un grupo nutrido de alumnos, el 10, 20, 40, 20 y 10 por 100 de ellos (o cualquier otra aproximación a la curva normal) deberán ser clasificados normalmente en esos cinco grados. Unas veces se definen los cinco grados de un modo concreto, según una escala de clasificación *gráfica*; otras, por el contrario, se utilizan escalas de solo 3 grados: fuerte, medio o débil. Los rasgos de carácter deben ser precisados del modo menos ambiguo posible; han de corresponder a las clases de comportamiento que los maestros tienen ocasión de observar. Si, de cuando en cuando, se comprueban fluctuaciones pronunciadas en el comportamiento de un niño, cabría darle una doble clasificación. Por otra parte, a veces será útil representar la graduación por medio de un gráfico o de un perfil. Una lista típica de rasgos de carácter de niños de enseñanza primaria podrá reunir los siguientes: *a*) vitalidad y energía; *b*) estabilidad, o, por el contrario, impulsividad o hiperactividad; *c*) sociabilidad y carácter extravertidos; *d*) iniciativa y espíritu de recurso; *e*) perseverancia y buenas costumbres de trabajo; *f*) seriedad y lealtad.

Ya hemos examinado algunas resoluciones y ciertos errores que pueden deformar los juicios que se hacen sobre la personalidad; hemos mencionado, sobre todo, el efecto de halo, la interpretación errónea del contenido o de la significación de los rasgos de carácter, el modo muy variable en que se aplican los criterios numéricos u otros y la tendencia a atribuir notas muy generosas o a evitar las notas extremas (fuertes y débiles). Los procedimientos de que se ha tratado antes tienden a reducir esos errores, sin gran éxito, ciertamente. El medio más eficaz de obtener un grado razonable de uniformidad y de imparcialidad en los examinadores consiste, sin duda, en enseñarles seriamente a observar a los niños en forma objetiva, a servirse de la escala, a proceder a comprobaciones periódicas. En realidad, la mayor parte de las notas que figuran en las fichas no tienen valor propio. Contribuyen solo a incitar al maestro a formarse una idea de conjunto de cada alumno. Así, pues, deberían ir acompañados de un boceto breve, pero sincero, de la personalidad, con hechos en que basarse. Se trata aquí de un medio más natural de dar a conocer, a quienes consulten el expediente más adelante, las características principales del niño, tal como las vieron sus maestros sucesivos.

7. Intereses. También aquí una corta relación de tipos generales puede ser objeto de valoraciones; esta lista podría, p. ej., estar compuesta de intereses: *a*) intelectuales (lectura, cuestiones científicas, etc.); *b*) estéti-

¹ P. E. VERNON: *Personality Tests and Assessments*, op. cit.

cos; c) prácticos (mecánica, cuidado de la casa, etc.); d) socio-gregarios; e) deportivos y atléticos. Deberá preverse un lugar para señalar los gustos más particulares y las distracciones favoritas del sujeto.

«Tests» de inteligencia y de conocimientos escolares

Los medios a los que generalmente se recurre en la escuela para valorar las aptitudes del niño, son las interrogaciones orales, los ejercicios hechos en clase y los exámenes. Estas apreciaciones bastan para la mayor parte de la vida escolar, y su frecuencia es tal que permiten obtener una imagen más completa de las cualidades y de los puntos débiles de cada alumno que podría hacerlo una sesión aislada de *tests* psicológicos, necesariamente breves. Sin embargo, su valor diagnóstico es inferior al de los *tests*, por las razones siguientes¹:

1. Su modo de anotarse es, en gran parte, subjetivo y puede estar influido por la impresión general que tiene el maestro del alumno o por las inclinaciones personales del examinador. Incluso si se recurre a exámenes de nuevo tipo, que se anoten en forma objetiva, la elección de las preguntas y de las respuestas variará sensiblemente de un examinador a otro. Por el contrario, los elementos de los *tests* psicológicos están elegidos y combinados por expertos, y sometidos a ensayos preliminares con objeto de determinar si convienen para el uso a que se les ha destinado. Además, las condiciones de aplicación de cada *test*, así como sus anotaciones, están cuidadosamente normalizadas, para eliminar las variaciones debidas a los examinadores.
2. El examen tipo contiene preguntas poco numerosas, pero largas; por ello, los resultados del alumno se determinan en una amplia medida por su suerte en la elección de las preguntas. El *test*, por el contrario, se compone de gran número de preguntas cortas, elegidas de modo que se sondee todo el terreno de las aptitudes o de los conocimientos escolares. La fidelidad del *test*—es decir, la constancia de la reacción del alumno en ocasión de *tests* paralelos o de la repetición del mismo *test*—se conoce generalmente.
3. Un examen tiene por objeto probar una mezcla de cualidades: inteligencia, conocimiento de la materia enseñada, aptitud para expresar este conocimiento en un idioma aceptable, ortografía y escritura, estabilidad y continuidad de carácter, etc. Los *tests* psicológicos tienen por objeto medir, cada cual, una aptitud o un conocimiento escolar bien determinado. Es cierto que el estudio del deber escrito de un alumno puede proporcionar indicaciones sobre sus aptitudes particulares y sus puntos débiles, pero se llegará con más exactitud al resultado utilizando, p. ej., un *test* diagnóstico de lectura o de aritmética.

¹ F. J. SCHONELL et F. E. SCHONELL: *Diagnostic and Attainment Testing*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1950; P. E. VERNON: *The Measurement of Abilities*, Londres, University of London Press, 1940.

4. Los exámenes no están escalonados y, si bien permiten clasificar a un alumno en relación con sus condiscípulos o con otros grupos que hayan pasado por las mismas pruebas, no dan—como el *test*—oportunidad de juzgarlo por referencia a las normas establecidas para los niños de su edad. Tampoco se pueden comparar las notas otorgadas por diferentes exámenes, a menos que hayan sido graduadas por medio de estudios estadísticos.
5. En general, el psicólogo estudia posteriormente su *test*, para comprobar la exactitud de las deducciones que puedan sacarse de él en lo que respecta, p. ej., a los éxitos escolares o profesionales. El valor pronóstico de la mayoría de los exámenes es, por el contrario, muy aleatorio y, en general, mucho más débil de lo que los autores suponen, en virtud de las causas de error que hemos mencionado.

Dificultades de la administración de los «tests» y precauciones a tomar.

En las escuelas británicas—y en las europeas, en general—los maestros han recurrido con frecuencia a los *tests*, aunque menos, sin embargo, que en Estados Unidos. Salvo, tal vez, en los jardines de infancia y en las clases infantiles, son raros los maestros que hayan recibido la necesaria formación, y se han cometido graves errores en la administración, las anotaciones y la interpretación de los *tests*. (Incluso ciertos niños han sido declarados, sin razón, deficientes, tras unos *tests* dirigidos por médicos sin formación en psicología.) Estos errores arrojan, en realidad, el descrédito sobre los *tests* y sobre la psicología en general; son, pues, probablemente lamentables no solo por los perjuicios que causan a los niños, sino por la desconfianza hacia los *tests* psicológicos que ocasionan en la mayoría de los maestros—pues estos se imaginan, tal vez, que el empleo de tales procedimientos pueda poner en duda su autoridad y su juicio—. Es difícil, además, aplicar razonablemente este método en Europa, porque no existen suficientes *tests* bien dispuestos y contrastados, y porque estos últimos son, sin discusión, de excesivo precio. Así, pues, las autoridades se niegan, con frecuencia, a autorizar los créditos y el tiempo necesario.

Examinemos ahora algunos de los principales peligros y dificultades de este método. Los resultados de un determinado *test* pueden estar sujetos a error si no se siguen las consignas, si las condiciones son malas o la anotación inexacta. Puede ser que el cronometraje sea inexacto, que los niños copien unos de otros, que estén distraídos o molestos, que la edad de los sujetos no permita establecer diferenciaciones efectivas. En su mayoría, los *tests* colectivos pueden ser, sin embargo, correctamente dirigidos por aquellos que se tomen la molestia de estudiar y de seguir las instrucciones. Pero los *tests* individuales de conocimientos y de aptitudes exigen más habilidad y más costumbre, y los de inteligencia, una formación particularmente elevada, ya se presenten bajo la forma de distintas versiones del *test* de Binet-Simon o bien bajo la de *tests* de realización. Aunque es de desear que se establezcan buenas relaciones y una buena cooperación entre el examinador y el sujeto, hay que insistir en que el estado de salud o de

fatiga de este último, así como sus motivos, tienen muy poca influencia sobre el resultado de los *tests*, salvo en los casos de niños muy jóvenes o afectivamente inestables. En fin, para tener un valor estadístico, un *test* debe ser bastante largo. Se estima que a los catorce años se necesitan cerca de cuarenta y cinco minutos para el estudio de cada aptitud principal, aunque ciertos *tests* de conocimientos sean mucho más cortos. En cuanto a los *tests* de realización o de aptitudes que no duran más de cinco a diez minutos, suelen no tener ningún valor, a menos que estén combinados para formar una batería bastante larga.

Contraste de los «tests».

La mayoría de los *tests* para niños son contrastados según la edad mental y la edad escolar (en inglés, *educational age*), a partir de las cuales puede calcularse el cociente mental o intelectual, así como los cocientes de lectura, de aritmética, etc. Este sistema es cómodo, pero demasiado rudimentario. Supone que el desarrollo mental o escolar se lleva a cabo en línea recta y se detiene bruscamente cuando ha alcanzado cierto tope, que se coloca en una edad variable, entre los catorce y los dieciséis años. En realidad, este desarrollo se presenta más bien en forma de parábola (es decir, que en un individuo medio va moderando progresivamente su ritmo después de los once años, aproximadamente) y, como lo demuestran Dearborn y Rothney¹, no presenta el mismo aspecto en los distintos individuos. El instante en que se sitúa el tope final depende en mucho, indudablemente, de la cantidad y la calidad de la educación o del estímulo mental recibido después de los once años². Así, pues, las unidades de edad mental y de edad escolar no tienen el mismo valor, sobre todo en el trascurso de la adolescencia y, por ello, se producen fatalmente fluctuaciones del cociente intelectual o del escolar. Estos cocientes presentan otra dificultad: su dispersión—o desviación de contraste—varía de un *test* a otro y según la edad. De esta forma, a un C. I. de 130 obtenido de un *test* con una desviación de contraste de 15, puede corresponder, para otro *test*, un C. I. de 150 con una desviación de 25. Sería mucho más lógico, pues, expresar las normas de todos los *tests*, sobre todo a partir de los once años, en centiles o en *scores-standard*, determinados para cada edad. Solo una media semejante permitiría expresar mediante un índice numérico constante cierto grado, más o menos elevado, de aptitud descubierto por un *test* cualquiera a una edad indeterminada. Se emplea ya en la mayoría de los *tests* para adultos y en algunos para niños (sobre todo en los de Wechsler y en los de Moray House). Desgraciadamente, el *test* de Terman-Merrill, que se utiliza mucho, ocasiona grandes desviaciones, con lo cual el C. I. es muy difícil de interpretar. Incluso las anotaciones centrales o medianas para dife-

¹ W. F. DEARBORN et J. W. M. ROTHNEY: *Predicting the Child's Development*, Cambridge, Mass. Sci-Art., 1941.

² P. E. VERNON: «Recent Investigations of Intelligence and its Measurement», *Eug. R.*, 1951, 43, págs. 125-137.

rentes edades no son siempre correctas para determinados *tests*, ya que es muy difícil obtener muestras verdaderamente representativas para el contraste. En lo que respecta a los *tests* de conocimientos escolares, sus normas han resultado gravemente trastornadas por la desorganización de la enseñanza durante la guerra, y el terreno perdido no siempre ha sido recuperado¹. De Groot² señala que el C. I. de los *tests* de inteligencia verbal ha bajado cinco puntos, aproximadamente, en los Países Bajos al acabar la guerra, en tanto que el niño medio había perdido al menos dieciocho meses de estudios. El mismo experto no siempre tiene conciencia de estas dificultades; el profano y, sobre todo, el maestro confían naturalmente en normas anticuadas y poco satisfactorias, y llegan así a un diagnóstico equivocado de las aptitudes de los alumnos.

Contenido de los «tests».

Muchas personas que admiran los *tests* e ignoran las leyes de la estadística, se asombran de las contradicciones que hallan en los resultados de distintos *tests* referentes, según sus denominaciones, a las mismas aptitudes. Sin embargo, si tuvieran ciertas nociones de la investigación factorial³, sabrían por qué las conclusiones que se desprenden de muchos *tests* de inteligencia, p. ej., se invalidan unas a otras. Todos estos *tests* miden el mismo factor de inteligencia general, o (*g*), hasta cierto punto; pero se refieren también en diversos grados a factores de grupo o a factores específicos (tales como la capacidad verbal, (*v*), la comprensión espacial, (*s*) o (*k*), la memoria bruta, la aptitud numérica, el razonamiento lógico, el éxito en *tests* de elección múltiple, la capacidad de trabajar rápidamente, etcétera), así como a distintos factores que dependen del nivel de dificultad de los elementos del *test*, etc. Así, pues, los *tests* de inteligencia, verbales o no (o de realización), nunca tienen correlación perfecta entre sí, y el C. I. de un niño puede variar de 20 a 30 puntos, según estos *tests*, en virtud de diferencias de contenido y de forma. Los *tests* de Binet-Simon presentan, es cierto, una ventaja, ya que su contenido es muy variado; pero no puede suponerse, a pesar de ello, que midan la inteligencia de un modo general o en todos los aspectos. En cualquier circunstancia ha de precisarse el nombre del *test*. Los *tests* de orientación escolar y profesional crean, por otra parte, análogas dificultades. Así, un *test* de lectura verbal de palabras colocadas por orden de dificultad está lejos de poseer un valor de pronóstico seguro en lo que se refiere a la lectura silenciosa o a la comprensión.

Resulta de ello que los *tests* verbales de inteligencia, que tienen en común ciertos factores de grupo, poseen un valor de pronóstico superior al de los *tests* no verbales (imágenes, realización, etc.) en lo que respecta a

¹ MINISTRY OF EDUCATION: *Reading Ability*, Londres, H.M.S.O. 1950.

² A. D. DE GROOT: «The Effects of War upon the Intelligence of Youth», *J. Abnorm. Soc. Psych.*, 1949, 43, págs. 311-317.

³ P. E. VERNON: *The Structure of Human Abilities*, Londres, Methuen, 1950.

las aptitudes escolares. Los segundos corresponden más bien, en general, a las aptitudes de orden matemático, técnico y científico al nivel de los estudios secundarios y superiores. Cabe mencionar otro corolario de este carácter de los *tests*. El maestro de una clase compuesta de niños atrasados puede comprobar que sus alumnos reaccionan mucho mejor a los *tests* de realización que a los verbales. Igualmente, un profesor de segunda enseñanza puede comprobar una disminución aparente del C. I. medio a continuación de unos *tests* propuestos uno o dos años después de la admisión de sus alumnos. Estos fenómenos pueden deberse a un contraste inexacto, pero más probablemente son imputables a efectos de regresión estadística con motivo de la comparación de *tests* que presentan correlaciones imperfectas y que se refieren a factores distintos. Es preciso, pues, obrar con mucha prudencia si quieren deducirse conclusiones psicológicas.

Aplicación de los «tests».

Tomando las precauciones debidas contra estas causas de error o de falsas interpretaciones, los *tests* psicológicos se prestan, en la escuela, a muchas aplicaciones importantes, que pueden clasificarse en cierto número de categorías¹.

1. Estudios del nivel de inteligencia o de conocimientos, y de su distribución en una clase, o en una escuela o un distrito, al objeto de establecer comparaciones con normas más generales, en particular con normas nacionales. Las encuestas acerca del nivel mental efectuadas en 1932 y en 1947 por el Scottish Council for Research in Education (Consejo escocés de investigaciones sobre la educación) son excelentes ejemplos de ello². También cabe mencionar los estudios sobre el analfabetismo y el retraso en el aprendizaje de la lectura en Inglaterra después de la guerra³.
2. Investigaciones experimentales referentes a los factores o a las condiciones que influyen sobre la adquisición de los conocimientos escolares (sobre todo comparaciones entre las escuelas de las ciudades y las rurales, estudios sobre los delinquentes, etc.).
3. Valoración de la eficacia de los nuevos métodos de enseñanza, de auxiliares visuales u otros procedimientos análogos, modificaciones de programas, etc. Es indispensable constituir un grupo experimental y un grupo testigo y someterlos a *tests* objetivos antes y después de la aplicación de los nuevos métodos para evitar que el maestro se deje influir por ideas preconcebidas, dando notas a deberes escritos ordinarios, o base su juicio en la impresión general que tiene de la reacción de sus alumnos.

¹ F. J. SCHONELL: «The Development of Educational Research in Great Britain», *Brit. J. Ed. Psych.*, 1947-1950; F. J. SCHONELL et F. E. SCHONELL: *Diagnostic and Attainment Testing*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1950.

² SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION: *The Intelligence of Scottish Children*, 1933; *The Trend of Scottish Intelligence*, Londres, University of London Press 1949.

³ MINISTRY OF EDUCATION: *Reading Ability*, loc. cit.

4. Diferencias individuales. En muchas ocasiones, los *tests* han hecho resaltar hasta qué punto los alumnos de una misma clase difieren entre sí, no solamente por la inteligencia, sino también por los conocimientos escolares. Pese a los esfuerzos de los maestros para llevar a todos sus alumnos a un determinado nivel, y a pesar de que los sujetos dotados no tardan en pasar a la clase superior, mientras que los menos dotados repiten, es normal encontrar en una clase edades de lectura y de aritmética que van desde unos tres años por encima de la media a tres años por debajo. Dicho de otro modo, ciertos alumnos de una clase compuesta en su mayoría por niños de trece y otros, no están más adelantados a este respecto que un niño medio de siete. Los maestros pueden recurrir, pues, muy útilmente a los *tests* para dividir la clase en varios grupos y adaptar las lecciones a los distintos niveles de inteligencia y de conocimientos. Se ha pretendido que es necesario tener en cuenta, en la organización de las clases, la edad mental más bien que la edad cronológica, para que los alumnos de una misma clase tengan aptitudes comparables; pero esta proposición no parece confirmarse con la experiencia. Posiblemente es de temer que, reuniendo en una misma clase a niños pequeños muy dotados y a *debiluchos* de más edad, las ventajas intelectuales de esta depuración no pudieran compensar las complicaciones sociales y afectivas ni los efectos desastrosos que produciría en ciertos niños la impresión de sentirse considerados como estúpidos. Además, hemos hecho notar que las distintas aptitudes solo coinciden en una medida muy limitada. Hay, pues, pocos niños que no puedan brillar y alcanzar cierto éxito en alguna materia del variado programa de una escuela moderna.
5. Diagnóstico individual. Ocurre a veces que un alumno de gran inteligencia, pero que no explota sus aptitudes, ya sea por dificultades de orden afectivo, ya por simple pereza, o que un alumno poco dotado, retrasado en sus estudios, pero que ha hecho progresos inesperados, no sean advertidos por su maestro. La comparación (eventualmente, en forma de gráficos y de perfiles) de los resultados de muchos *tests* de conocimientos entre sí y en relación con la edad mental y la cronológica del niño, es particularmente útil. Schonell ha distinguido a los atrasados escolares (aquellos cuya edad escolar es inferior al 80 por 100 u 85 por 100 de la edad cronológica) de los retrasados escolares (aquellos cuya edad escolar es muy inferior a la edad mental). Estos últimos son los que merecen ser estudiados, sobre todo. Pero el cálculo del cociente del rendimiento escolar, sobre todo partiendo de los resultados de *tests* no verbales de inteligencia, tropieza con grandes inconvenientes de orden técnico: las cifras obtenidas son muy poco seguras y no tienen en cuenta el efecto normal de represión estadística.
- Tales diagnósticos permiten preparar programas individuales y elegir, para cada alumno, el material de aprendizaje que le conviene.
6. *Tests* diagnósticos. Unidos a la observación de las diferentes clases de errores, estos ayudan al examinador experimentado a descubrir las di-

ficultades propias del atrasado escolar y a guiar su reeducación. Estos *tests* deberían combinarse con una completa encuesta sobre los antecedentes escolares, el medio familiar y la adaptación afectiva, como lo hacen observar, p. ej., Burt¹ y Schonell². En efecto, el atraso escolar solo es a veces un síntoma revelador de trastornos más profundos, que es preciso suprimir si se quiere que el niño haga progresos. Aunque los más calificados para hacerlo sean un psicólogo escolar especializado, o el centro psicopedagógico, este diagnóstico no desborda la competencia de muchos maestros, dispuestos a consagrar a cada alumno el tiempo preciso.

7. Orientación profesional. Si se desea formar una imagen fiel, los *tests* de inteligencia, de aptitudes escolares y profesionales deben completarse con encuestas acerca de los intereses del sujeto, de su experiencia anterior en el terreno en cuestión, de las posibilidades que se le presentan, etc.³. Hemos hecho notar hasta qué punto eran poco seguros los juicios hechos a partir de las entrevistas, pero hay que insistir también en los éxitos que parecen haber obtenido, en materia de orientación profesional, los psicólogos y los maestros que han recibido la formación necesaria.
8. Indicaciones cualitativas. El examinador calificado puede obtener de los *tests* buen número de datos cualitativos complementarios de la inteligencia y la personalidad del niño, observando la forma en que reacciona a los *tests* de conjunto y de realización. Su modo de razonar, su obstinación o su impaciencia, sus palabras y sus movimientos expresivos proporcionan indicaciones preciosas. No obstante, se impone una gran prudencia, ya que es demasiado fácil sacar conclusiones prematuras. De esta forma, los *item* del *test* Binet (memoria verbal, cálculo, inteligencia práctica, etc.) no arrojan indicaciones sólidas sobre aptitudes o ineptitudes particulares. También se han obtenido, de reacciones desiguales o que presentan caracteres particulares a los distintos elementos del *test* de Wechsler, conclusiones decepcionantes en cuanto al diagnóstico de ciertas formas de neurosis y de psicosis⁴.
9. Orientación escolar. No deberían tomarse decisiones importantes, tales como el traslado de un niño a una escuela especial para subnormales o deficientes, sino después de haber sometido al interesado a una serie de *tests* dirigidos por un especialista. Además, no siendo constante el C. I. (como hemos visto más arriba), habría que repetir periódicamente los *tests* para descubrir qué niños serían capaces de volver a la escuela ordinaria.

¹ C. L. BURT: *The Young Delinquent*, Londres, University of London Press, 1937.

² F. J. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*, Edimburgo, Oliver and Boyd, 1942.

³ C. A. OAKLEY et al.: *Handbook of Vocational Guidance*, Londres, University of London Press, 1937.

⁴ A. I. RABIN y W. H. GUERTIN: «Research with the Wechsler. Bellevue Test. 1945-1950», *Psychol. Bull.*, 1951, 48, págs. 211-248.

BIBLIOGRAFIA

Aparte de las obras citadas en el texto, invitamos al lector a consultar las obras siguientes:

- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION: *Educational and psychological testing*. Washington, D.C., 1953.
- DIEDERICH, E. & W.: *Das pädagogische Schrifttum 1945-1948*. Wiesbaden, Pädagogische Arbeitsstelle, 1951-52. 2 vols.
- GAL, R.: *L'orientation scolaire*. París, Presses universitaires de France, 1946. 148 págs.
- GULLIKSEN, H.: *Theory of Mental test*. Nueva York, Wiley, 1950, 486 páginas.
- KIENZIE, R.: *Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung*. 2.^a ed. Esslingen/a/N., Schneider, 1949. 134 págs.
- KLIMPFINGER, S.: *Die Testmethode in der Persönlichkeitsbegutachtung*. Viena, Rohrer, 1944, 110 págs.
- LEFEVRE, L.: *Le professeur psychologue*. París, Presses universitaires de France, 1949, 144 págs.
- The nineteen thirty-eight mental measurements yearbook*. Buros, O. K., ed. New Brunswick, Rutgers University Press, 1938.
- The nineteen forty mental measurements yearbook*. Buros, O. K., ed. Arlington, Virginia, The Gryphon Press, 1941.
- The third mental measurements yearbook*. Buros, O. K., ed. New Brunswick, Rutgers University Press, 1949.
- The fourth mental measurements yearbook*. Buros, O. K., ed. Highland Park, New Jersey, The Gryphon Press, 1953.
- MIALARET, G.: *L'éducateur et la méthode des tests*. París, Editions du Scarabée, 1953. 135 págs.
- PIERON, H.: *Progrès de la technique. 1939-1945*. Berna, Francke, 1947. 315 páginas.
- SCHENK-DANZIGER, L.: *Entwicklungs-tests*. Viena. Verlag für Jugend und Volk, 1953.
- SPIEL, O. & ZEMAN, H.: *Der wiener Erziehungsbogen*. Viena, Verlag für Jugend und Volk. 1953. 55 págs.
- WAEYENBERGHE, A. VAN.: «Une batterie de tests d'instruction pour l'orientation scolaire», *Revue des sciences pédagogiques, Cahier VIII*, Bruselas, 1947.

IB. NOTA SOBRE LA ESPONTANEIDAD Y LA CONSTANCIA DE LA INTELIGENCIA

Como se dice en el texto (Cap. VII), el rendimiento intelectual general aumenta desde el nacimiento hasta la edad de quince años, época en que empieza a disminuir. El grupo mejor dotado tiende a proseguir su desarrollo por más tiempo que la media, y el grupo menos dotado, a alcanzar antes su desarrollo máximo. Después de los trece años, los progresos anuales se van haciendo cada vez más débiles, pero lo cierto es que durante algunos años continúan produciéndose. También ha quedado establecido, poco más o menos¹, que la inteligencia no sigue desarrollándose en el

¹ Véase, p. ej., JONES y HSAI: *J. Ed. Psych.*, vol. XXV, núm. 3, 1933.

transcurso de la adolescencia si no se estimula al joven para proseguir estudios de un nivel más elevado. Por otra parte, el hecho de que una población de catorce a quince años de edad alcance una edad mental media del mismo nivel, y que una población análoga en todos los aspectos, pero de dos, tres o más años no pase de esta edad mental media, puede indicar solamente una sensibilidad insuficiente del *test* utilizado.

Esto nos lleva a la discutida cuestión de la espontaneidad de la inteligencia medida por los *tests* y de la constancia del C. I.¹ De hecho, la repetición de estos textos hace surgir modificaciones considerables. En un período de cinco años (de cinco a diez años, o de once a dieciséis, p. ej.) el niño medio no variará probablemente sino de 7 a 8 puntos, en un sentido o en otro y, con mucha frecuencia, tales variaciones serán aún más débiles; en casos excepcionales podrá llegar hasta los 30 ó 40 puntos. Los C. I. obtenidos por sujetos que tengan menos de cinco años son aún más inestables. Las razones de esta variación son, principalmente, la falta de fidelidad de los textos utilizados, la mala administración de los *tests*, el empleo de escalas inexactas o de unidades desiguales de medida, o la intervención de un contenido factorial diferente. Además, es innegable que se comprueban efectos de hábito si se somete con frecuencia a los niños a *tests* y, aún más, si van preparados por los padres o maestros mal aconsejados para responder a estos *tests* o a otros análogos². Sin embargo, se encuentran, de hecho, variaciones auténticas en uno u otro sentido, o tendencias referentes a períodos de larga duración, pero con menos frecuencia de lo que se imaginan los padres de niños poco dotados cuando hablan de *desarrollo tardío*. Los famosos estudios de Iowa³, al igual que otras investigaciones efectuadas en América, han enseñado que el C. I. puede variar sensiblemente a raíz de un cambio de medio, sobre todo cuando un niño es adoptado, enviado a la escuela maternal, etc. La mayor parte de los psicólogos estiman que tales conclusiones son exageradas, pero están dispuestos a admitir un concepto más flexible de la inteligencia que hace treinta o cincuenta años. Si bien es cierto que las posibilidades de desarrollo intelectual están determinadas por la herencia (probablemente por múltiples genes), parecería que este desarrollo solo habría de producirse en un medio apropiado y estimulante, a condición de que la integración afectiva se realizase en forma armoniosa. Así ocurre que en un grupo cultural determinado, donde las influencias familiares y la educación no varían muy sensiblemente, el C. I. reflejará sobre todo la herencia. Pero las diferencias de medio más marcadas, como las que existen entre padres muy cultivados con solo uno o dos hijos y familias numerosas de clase social me-

¹ P. E. VERNON: «Recent Investigations of Intelligence and its Measurement». Eug. R. 1951, 43, págs. 125-137. El resto de este párrafo está inspirado ampliamente en el documento de trabajo presentado por Vernon y citado anteriormente.

Las variaciones así provocadas van de 5 a 15 puntos del C. I. y dependen menos de la intensidad de la preparación que de su fecha reciente y de la semejanza de preparación o de material empleado.

³ B. L. WELLMAN: «Iowa Studies on the Effects of Schooling», *Thirty-Ninth Yearbook National Society for the Study of Education*, 1940, págs. 377-399.

nos favorecida, o entre los europeos del Este y los del Oeste, o incluso entre blancos y negros de América, ejercen probablemente efectos mucho más importantes, no solo sobre la inteligencia medida por nuestros *tests*, sino también sobre la inteligencia tal como se expresa en la vida cotidiana, la vida escolar o la vida profesional. La influencia de estas diferencias de medio se hace sentir sobre todo durante el período pre-escolar, cuando se forma la personalidad del niño, y en el transcurso de la adolescencia y de la edad adulta—época en que solamente una parte de la población se beneficia de la acción estimulante de la enseñanza superior—. Entre los individuos que no reciben ninguna verdadera educación secundaria o superior y que en su vida profesional o durante sus descansos no tienen ocasión de ejercitar su espíritu, la inteligencia alcanza su máximo antes y declina con más rapidez que en los privilegiados que constituyen la minoría. Pero el estado actual de nuestros conocimientos no nos permite determinar qué clase de educación y de instrucción contribuye con mayor eficacia a alimentar la inteligencia. Así, no podemos recurrir legítimamente a los *tests* para proceder a comparaciones genéticas o raciales cuando los sujetos han sido educados en diferentes condiciones; y esta observación sirve para los *tests* de realización y los no verbales, tanto como para los verbales¹. Parece ser, en fin, que los niños particularmente inadaptados no pueden dar el máximo de sus posibilidades intelectuales y escolares.

Véase también C. BURT: *Intelligence and Fertility*, Londres, Eugenics Society, 1948; R. ZAZZO: *Le devenir de l'intelligence*, París, Presses Universitaires de France, 1946.

IC. LAS FACULTADES MENTALES Y LA TRANSFERENCIA DEL EJERCICIO

Aunque las investigaciones experimentales hayan reducido a la nada la doctrina de las facultades mentales y la doctrina conexas de la transferencia del ejercicio en su forma elemental², su cómodo simplismo ha hecho que sean admitidas por los administradores, el cuerpo docente y el gran público. El examen de los actuales programas de las escuelas primarias y, aún más, el de las secundarias, revelaría cuántas materias enseñadas no tienen prácticamente más razón para figurar en los programas que el valor general que se les atribuye como disciplina intelectual.

Tal vez no sea inútil examinar brevemente la vieja psicología de las facultades y la teoría de las transferencias del ejercicio. Estas doctrinas, ampliamente extendidas desde la edad media, juzgaban que el espíritu se componía de cierto número de *facultades*—tales como la *memoria*, el *razo-*

¹ S. BRESHEUVEL: «Psychological Tests and their Application to non-European Peoples», 1949 *Yearbook of Education*, Londres, Evans Bros., 1949.

² Véase, por ejemplo, I. R. HILGARD: *Theories of Learning*, Nueva York, Appleton Century Crofts, 1948; T. G. ANDREWS *et al.*: «Transfer of Training», *Encyclopaedia of Educational Research*, W. S. Monroe (direc. de ed.), Nueva York, Macmillan, 1950; H. R. HAMLEY: «Formal Training, a Critical Survey of Experimental Work», *Brit. J. Ed. Psych.*, 1936, págs. 236-249; C. BURT: «Mental Abilities and Mental Factors», *Brit. J. Ed. Psych.*, vol. XIV, 2.ª parte, junio 1944.

namiento, el *juicio*, la *observación*—y que, por una formación metódica dirigida hacia una materia particular, una determinada facultad mejoraba de modo general en todos los terrenos en que había de ejercerse. El latín y las matemáticas, p. ej., eran considerados de utilidad, no solo por los conocimientos o la información específica que el alumno extraía de su enseñanza, sino también porque favorecían el desarrollo general de la memoria o del razonamiento. En el terreno del comportamiento, esto venía a querer decir que el alumno debía estar en condiciones de transferir o de aplicar las aptitudes de memoria o de razonamiento que había adquirido a problemas de índole muy diferente a las materias escolares que le habían permitido adquirirlas. El alumno cuya memoria se había desarrollado gracias al estudio de declinaciones latinas, habría de mostrarse, p. ej., mejor dispuesto para retener las demostraciones de geometría; aquel cuyo razonamiento se había formado por el estudio de las matemáticas, estaría más en disposición de formar un juicio crítico de los asuntos políticos. Esta teoría simplista ha ocasionado investigaciones experimentales por parte de los psicólogos de finales del siglo XIX. Las ya antiguas investigaciones de James¹ y de Thorndyke y Woodworth² han llevado a Thorndyke a declarar que la transferencia del ejercicio de un terreno conocido a un nuevo terreno solo es posible en el caso de que ambos tengan elementos idénticos. Esta conclusión, que, naturalmente, tiene como consecuencia la repulsa total de la doctrina de la disciplina formal, parece confirmada por las amplias investigaciones de Thorndyke sobre las posibilidades de transferencia que ofrecen las diferentes materias de enseñanza³. Por lo que respecta al latín y a las matemáticas, las transferencias parecen casi inexistentes. Sin embargo, desde 1929, Thorndyke mismo ha emprendido la revisión de su teoría de un estricto *conexionismo*⁴ y las numerosas experiencias llevadas a cabo durante los veinte o treinta últimos años tienden a demostrar que existen posibilidades de transferencia mucho más amplias de lo que aquella teoría permitía hacer suponer. Pero la transferencia no se produce automáticamente y no resulta de un método de formación de supuestas facultades. Solo se produce si los alumnos se ven impulsados a sacar generalizaciones de hechos particulares, si formulan claramente principios y si, después de haber terminado un trabajo mental físico, toman conciencia clara de los distintos métodos que hay que utilizar para abordar y resolver los problemas en cuestión.

¹ W. JAMES: *Principles of Psychology*, Nueva York, Holt, 1890.

² E. L. THORNDIKE et R. S. WOODWORTH: «The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions», *Psychol. R.*, 1901, 8, págs. 247-261, 384-395, 553-564.

³ E. L. THORNDIKE: *Educational Psychology*, Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1916.

⁴ E. L. THORNDIKE: «Mental Discipline in High School Studies», *J. Ed. Psych.*, 1924, 15, págs. 1-22, 83-98.

ID. FACTORES MENTALES

Esta importante cuestión ha sido objeto de muchas investigaciones y discusiones. El lector podrá informarse mediante las obras siguientes: C. BURT: *The Factors of the Mind*, Londres, University of London Press, 1940; L. L. THURSTONE: *Primary Mental Abilities*, Chicago, University of Chicago Press, 1939; G. H. THOMPSON: *Factorial Analysis of Human Ability*, Londres, University of London Press, 1939; P. E. VERNON: *The Structure of Human Abilities*, Londres, Methuen, 1950. La aptitud general, o factor *g*, suele asimilarse a la inteligencia general innata. Las aptitudes de grupo se llaman así porque se refieren a un grupo de actividades conexas, y no a otro. Esta teoría, llamada de los tres factores, no debe confundirse con la teoría de las facultades, antaño en candelero. Se basa en el hecho de que, analizando matemáticamente una matriz de correlaciones y de covarianzas establecida según las respuestas de una muestra de niños a una serie de *tests* cognoscitivos, puede demostrarse que: 1.º, todos los *tests* guardan cierta correlación—lo que implica que el éxito esté en parte determinado por un factor general *g*—; 2.º, ciertos grupos de *tests* se distinguen de los otros cuando se elimina este factor *g*. Estos grupos obtienen su unidad de la presencia de uno o varios factores que les son comunes, pero que no se encuentran en otro sitio; 3.º, queda un residuo propio en la varianza de cada *test*, que puede ser un factor específico o un factor de error.

Si se adopta un punto de vista inverso y se estudia la correlación que existe, no ya entre los *tests*, sino entre los sujetos, se llega a conclusiones parecidas. Además, cuando las medidas a que se procede son de estilo muy diferente y la edad de los sujetos varía, la estructura general sigue invariable, aunque la importancia relativa de los factores—general, de grupo y específico—se modifique, y aunque ciertos factores de grupo puedan ser eliminados por la omisión de tales o cuales medidas; y aunque subsistan distintos puntos de vista, parece resultar de los trabajos de muchos investigadores que, sea cual fuere la operación mental considerada, la actividad cognoscitiva del hombre consiste funcionalmente en la interacción de la aptitud general, de una o de varias aptitudes de grupo y de un factor específico. Esta teoría está corroborada por comprobaciones de simple sentido común: p. ej., se sabe hasta qué punto pueden dos personas, cuya aptitud general es equivalente, prosperar en forma desigual en el terreno de las matemáticas, de las ciencias, de la música o en el estudio de idiomas extranjeros.

Es difícil asegurar—y, en realidad, la cuestión no puede ser zanjada en un sentido ni en otro—si los factores de grupo son aptitudes innatas que maduran durante el desarrollo, o si constituyen una estructuración mental resultante de la experiencia y de la educación. La mayoría de los psicólogos están de acuerdo, sin embargo, en reconocer su importancia esencial en la determinación de la educabilidad en el estadio de la segunda enseñanza y como factor de la evolución de los intereses entre los diez y los veinte

años. En la medida en que la orientación profesional se basa en el análisis de las aptitudes, debe tener igualmente en cuenta la importancia de las aptitudes específicas cuando intenta predecir las probabilidades de éxito profesional.

Naturalmente, se han expresado otras opiniones a este respecto¹. Unos psicólogos americanos y otros británicos han llevado el análisis de los factores de grupo mucho más adelante de lo que antes se ha dicho. Por otra parte, los psicólogos han tenido que distinguir y precisar el sentido de los términos *aptitud* y *capacidad*. Pero aún subsisten ambigüedades, debidas no solamente a confusiones de idioma, sino a divergencias relativas a la importancia de la herencia en la expresión de las características individuales. Un autor como P. Naville rechaza la noción de *aptitud* al mismo tiempo que la de herencia psicológica. H. Piéron reserva el término *aptitud* al substrato congénito, y el de *capacidad* a la posibilidad actual de éxito, que depende de las condiciones de maduración y de medio. Solamente la capacidad es, pues, objeto de valoración directa: revela indirectamente la aptitud.

II LA PERDIDA DE EFECTIVOS Y LOS FRACASOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Se han publicado relativamente pocos estudios sistemáticos que traten de la proporción de fracasos registrados en Europa entre los alumnos de distintos tipos de establecimientos que ofrecen una segunda enseñanza selectiva. Las cifras siguientes—que proceden de distintas fuentes y que no son todas directamente comparables—podrán, pues, proporcionar una base documental útil a los juicios hechos en el capítulo VII y sacar a luz una situación que debería, al parecer, dar lugar a muchas investigaciones.

En Bélgica (HOTYAT *et al.*: *L'instruction, l'éducation et la santé mentale des enfants et des adolescents belges*, pág. 121), alrededor de un 30 por 100 de niños de la edad precisa ingresa en la escuela secundaria, y la pérdida de efectivos es del 20 por 100 al 30 por 100 al año, hasta el final del cuarto; poco más de un tercio de los alumnos que han empezado los estudios secundarios acaba el cuarto año.

En Dinamarca, un 40 por 100 de los niños ingresa en la escuela media (*Examens Mellemskole*); una tercera parte la abandona al terminar el período de escolaridad obligatorio (*World Handbook of Educational Organization and Statistics*, Unesco, París, pág. 115).

En Finlandia, las cifras oficiales para 1948-1949 indican que el 44,5 por 100 de los alumnos que terminaron sus estudios primarios en 1947-1948 se inscribió al año siguiente en escuelas secundarias generales; por otra parte, el 10,6 por 100 de los alumnos que terminaron el ciclo primario en 1947-1948 ha aprobado el bachillerato tras haber asistido a una escuela secundaria general durante cuatro años. El 23,9 por 100 de los alumnos de primer año inscritos en una escuela secundaria en 1948-1949, ha aprobado el bachillerato cuatro años después [*Tilastollisessa Päätoimistossa* (Oficina central de

¹ Véase, por ejemplo, G. THOMPSON: *op. cit.*

estadística): *Kansanopetustilasto, Kansakoululaitos lukuvuosina 1948-50* (Estadísticas de la enseñanza primaria, 1948-50), Helsinki, 1951; *Oppikoulut. Tilastollinen Katsaus oppikoulujen tilaan ja toimintaan lukuvuonna, 1949-50* (Estadísticas relativas a los centros de segunda enseñanza, 1949-50), Helsinki 1951; *Tilastokotsauksia* (Boletín de estadística), 11-12, noviembre-diciembre 1952; número 11, noviembre 1953; *Suomen tilastollinen vuosikirja, 1952* (Anuario estadístico, 1952), Helsinki, 1953.]

En Francia (1949-50), alrededor del 21 por 100 de los niños que llegan al final del período de escolaridad obligatoria, se encuentra en centros de enseñanza de segundo grado clásico o moderno, y el 11 por 100, en centros de enseñanza técnica. De 100 alumnos que iniciaron el sexto * en 1944-1945, 95 se han inscrito para el examen de la primera parte del bachillerato en 1949-1950; el 41 por 100 ha aprobado (Bureau Universitaire de Statistiques: *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles, 1949-50-51*, París, 1951. Véase también «Le baccalauréat en 1952 et 1953», *Education nationale*, núm. 8, 25 de febrero de 1954, y «L'enseignement du second degré public et ses effectifs», *Avenir*, núm. 55, junio 1953).

En los Países Bajos, alrededor de un 10 por 100 de los muchachos de trece años entra en una escuela secundaria moderna, un *gymnasium* o un liceo. Alrededor del 46 por 100 deja de asistir a dicho centro sin obtener un certificado de final de estudios (*De ontwikkeling vant het onderwijs in Nederland*, 1951).

En Italia, el 23,8 por 100 de los alumnos que realizaban su quinto curso de estudios primarios en 1948 han ingresado en una *scuola media unica* (escuela media), desde donde pasan los niños, al llegar a los trece años, a una escuela secundaria del segundo ciclo, que ofrece una enseñanza de tipo más tradicional y más especializado; es interesante advertir, pues, que un 59,5 por 100 de los que en 1947 entraron en la escuela media, se encontraba en 1949 en tercer año, y que, de estos, el 42,5 por 100 ingresó en 1950 en la escuela secundaria del 2.º ciclo (19,8 por 100 en la sección clásica, 6,1 por 100 en la científica y 16,6 por 100 en la normal). Estas cifras sugieren que alrededor del 9 por 100 de los alumnos del grupo de edad considerada reciben, de hecho, una enseñanza determinada más elevada tras un período de orientación y de selección. Poco más de la mitad de dichos niños obtienen después el *diploma di maturita* (Instituto Centrale di Statistica: *Annuario statistico dell'Istruzione italiana, 1949-1950; 1950-1951*, Roma, 1952; 1953, 2 vols.).

En Portugal, alrededor del 11,5 por 100 de la totalidad de los niños ingresa en una escuela secundaria; según las estadísticas de 1951, nueve de cada diez terminan el sexto año de estudios, y uno de cada cuatro, el séptimo (Instituto Nacional de Estatística: *Estatística da educação, 1948-1949; 1949-1950; 1950-1951; 1951-1952*; Lisboa, 1949-1950; 1950-1951; 1951-1952;

Un estudio reciente llevado a cabo en Fife (Escocia) revela que menos del 10 por 100 de los niños nacidos en el mismo año continúa sus estudios

* En Francia los seis años de bachillerato se encuentran del 6.º al 1.º, a la inversa de como se hace en España. El 6.º a que aquí se refiere, pues, corresponde al primer año. (N. del T.)

hasta el nivel del *Scottish Leaving Certificate*, y que la proporción de los que llegan a obtener este certificado solo llega a un 4 por 100 (H. FAIRLIE: «The Pool of Ability», *Scottish Educational Journal*, vol. XXXVI, núm. 50, 1953).

En Suiza (indicaciones proporcionadas a título privado por los señores Chevallaz y Dottrens) parece ser que un 40 por 100 al 60 por 100 de los alumnos que entran en los colegios clásicos de Lausanne y de Ginebra obtienen la *maturité* o el bachillerato. Por otra parte, se comprobaba en 1934-1935, en una determinada escuela, tomada como ejemplo, que de 499 alumnos inscritos en las cuatro clases que componen el ciclo de estudios antes de llegar al examen de *maturité*, 89 habían repetido asignaturas, 73 habían vuelto a examinarse y 25 habían fracasado completamente, habiendo fracasado 137 (es decir, el 27 por 100) de una forma u otra. En un año posterior, el porcentaje de fracasos registrados fue un 25 por 100. En el período 1942-1945, solo un 47 por 100 de los 215 alumnos que ingresaron en la escuela en 1942 continuaba normalmente sus estudios en 1945 (46 niños, es decir, el 21,4 por 100, habían dejado de frecuentar el establecimiento).

En el Reino Unido, un 28 por 100 aproximadamente de los niños asisten a las *secondary grammar schools*, y antes de la reforma del *school certificate* y de la *matriculation examination*, cerca de un 60 por 100 de los candidatos aprobaban estos exámenes todos los años. Conviene recordar también que no todos los que ingresan en la escuela secundaria se presentan efectivamente a los exámenes. En 1948-1950, p. ej., el 26 por 100 de las chicas y el 22,4 por 100 de los chicos que vivían en Inglaterra y en el País de Gales abandonaron las *grammars schools* subvencionadas por el Estado antes de los dieciséis años (*Times Ed. Suppl.*, 24 agosto 1951).

En consecuencia, si se considera que los éxitos en los exámenes permiten calcular, al menos aproximadamente, el éxito de la enseñanza dada—lo cual es, naturalmente, discutible—, resulta que solo poco más de la mitad de los alumnos de estas escuelas se ha manifestado capaz de sacar provecho de sus estudios.

III A. INADAPTACION

Según ciertas teorías que estaban en vigor antiguamente y que hoy se sostienen aún, *todas* las formas de inadaptación tienen su origen en perturbaciones de orden *sexual*, que se remontan a los *primeros* años de la existencia. Si bien es cierto, como hemos dicho en otra ocasión (véase capítulo VI), que no podría negarse la importancia de esos primeros años, otras fases del desarrollo parecen desempeñar igualmente un papel capital en la evolución de la personalidad, y la inadaptación puede surgir cada vez que el individuo se halle en una situación de conflicto de la que no pueda salir sin reprimir enérgicamente un potente impulso psicobiológico. Lo cierto es que los datos de que se dispone en la actualidad no permiten afirmar ni que los trastornos que padecen los niños pequeños sean de naturaleza exclusivamente sexual, ni que los tres, cuatro o cinco años primeros de la vida tengan una importancia única.

Según Sadfield¹, «el amor no es un simple apetito sexual: responde también a un deseo de protección; y la necesidad de un amor protector y de seguridad tiene una influencia mucho mayor en el desarrollo de la psiconeurosis que la necesidad sexual». Por su parte, Valentine² ha procedido a un análisis lógico de la teoría de la sexualidad infantil; sosteniendo este análisis con múltiples observaciones hechas con niños, ha revelado muchos de los errores de esta teoría. Además, aunque no pueda negarse la importancia de las relaciones personales que se establecen dentro de la familia, tampoco estamos plenamente seguros de que exista una relación sencilla y directa, p. ej., entre la falta de armonía de los padres y la inadaptación o la neurosis del niño; y no hay nada que permita dudar de que pueden surgir conflictos y producirse una neurosis si, p. ej., la tendencia del niño a afirmarse se frustra en un estadio cualquiera³. Parece, pues, más de acuerdo con los elementos de información disponibles admitir, al menos de forma provisional, que la inadaptación puede tener causas múltiples, y considerarla: 1.º, como desequilibrio producido por la interacción del individuo y de un medio que no responde a una cualquiera de sus necesidades esenciales, y 2.º, como un estado que se crea, generalmente, poco a poco, y resulta más de una serie de experiencias que de un conflicto violento con el medio o de un *trauma*.

En un estudio estadístico completo—probablemente único en su estilo—de los datos relativos a 273 niños inadaptados y de la frecuencia con que se registran ciertas condiciones en un grupo de 394 niños inadaptados y en otro compuesto por igual número de niños normales, Burt y Howard⁴ llegan a las siguientes conclusiones: el grupo de los inadaptados no presenta ninguna homogeneidad; sin embargo, un factor bipolar permite establecer una clasificación de carácter muy general, basada en la distinción entre las condiciones del medio y las de orden personal, a pesar de que puede establecerse una segunda clasificación en la distinción entre las características intelectuales y afectivas. Un estudio comparativo del grupo de los inadaptados y del de los niños normales demuestra que, en medida significativa, existen muy diversas condiciones en correlación con la inadaptación. Las más importantes parecen ser las siguientes: 1.º, en la escuela, la presencia de un maestro poco simpático, o el hecho de que el niño se encuentre en una clase donde el nivel de estudios sea demasiado elevado; 2.º, en casa, la falta de afecto, una disciplina demasiado severa, la presencia de una madrastra o de una madre adoptiva, la muerte de la madre del niño, la embriaguez de los padres, la ilegitimidad o la falta de facilidad para los juegos; 3.º, en lo que respecta a las características intelectuales, el retraso escolar en general, consecuencia a veces (pero no siempre) de una deficiencia intelectual innata, ya sea en todos los terrenos, ya en un terreno determi-

¹ J. A. HADFIELD: *Psychology and Mental Health*, Londres, Allen and Unwin, 1950.

² C. W. VALENTINE: *The Psychology of Early Childhood*, Londres, Methuen, 1942.

³ W. McDUGALL: *Abnormal Psychology*, Londres, Methuen.

⁴ C. BURT y M. HOWARD: «The Nature and Causes of Maladjustment among Children of School Age», *Brit. J. Psych.-Stat.*, «Statistical Section», vol. V, 1.ª parte, marzo 1952.

nado; 4.º, en lo que se refiere a las características afectivas: la inestabilidad afectiva general, una extraversión excesiva, una introversión excesiva (acompañada con frecuencia por estados ansiosos, conflictos o sentimientos de inferioridad) y (en los niños de más edad) el lugar y la clase social.

III B. FALTA DE CUIDADOS MATERNOS

Pestalozzi (1764-1827) parece haber sido uno de los primeros en insistir en la importancia capital de la relación madre-hijo, sobre todo en *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (cartas 13 y 14), Zurich, 1801. J. BOWLBY (*Soins maternels et santé mentale*, Ginebra, Organización mundial de la salud, 1952) ha resumido los muchos estudios dedicados a esta cuestión desde 1925.

En esta obra, Bowlby proporciona gran cantidad de datos relativos a los efectos de la ausencia de la madre, y cita abundantes casos dramáticos y notables de *trauma psíquico*, que pueden a veces conducir a la delincuencia, en un estadio posterior de la vida. Sin embargo, existen muchos ejemplos de niños que han sido separados muy pequeños de sus madres, de forma temporal o permanente, sin otro trastorno visible que una perturbación más o menos grave, pero pasajera. En multitud de casos de este estilo se ha podido establecer un lazo afectivo más o menos permanente con una persona que reemplace a la madre. Algunos niños parecen haber sacado ventaja, bien de una educación especial dada en un jardín de infancia y dirigida directamente hacia un fin terapéutico (véase el informe especialmente compuesto para la conferencia por M. DAVID, F. CRÉANGE y A. M. SCHOENDOERFFER: «Problemas que plantea a las encargadas de los jardines de infancia una colectividad de niños de uno a tres años, separados de sus familias»), o bien de relaciones más difusas que pueden crearse en las comunidades infantiles o en otras instituciones dirigidas según un criterio *familiar*. (Véase también C. W. VALENTINE: *Abnormalities in Normal Children*, Londres, National Children's Home, s. d.)

IV A. CONFERENCIA REGIONAL SOBRE LA EDUCACION Y SALUD MENTAL DE LOS NIÑOS EN EUROPA. (PARIS, 27 DE NOVIEMBRE - 17 DE DICIEMBRE 1952)

Programas de la Unesco.

La presente obra tiene su origen en la resolución 1251 de la Conferencia general, relativa al programa de la Unesco para 1952, al terminar la cual el director general estaba autorizado «para organizar, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas (División de cuestiones sociales y U. N. I. C. E. F.), la Organización mundial de la salud y las organizaciones internacionales competentes, una conferencia regional sobre los problemas de educación en sus relaciones con la salud mental de los niños en Europa».

En enero de 1952, el Secretariado de la Unesco convocó a un grupo de trabajo restringido donde estaban representados los Secretariados de la Organización de las Naciones Unidas, de la Organización Mundial de la Salud,

del Bureau Internacional del Trabajo y de la U. N. I. C. E. F., al objeto de estudiar el método de trabajo a seguir durante esta conferencia, así como los medios para obtener un concurso eficaz de los centros especializados interesados. Los fines de esta Conferencia se determinaron en un documento al cual dio su aprobación el Consejo ejecutivo de la Unesco, durante su sesión XXVIII (28 EX/Decisiones, punto 7.1), y cuya memoria forma la parte esencial del documento EMH/28, comunicado a todos los participantes. Dicho documento se expresaba en los términos siguientes:

«... La Conferencia se ocupará principalmente de la *educación* en el sentido tradicional, es decir, de la instrucción escolar obligatoria (la escolaridad es generalmente obligatoria entre los cinco o seis y los catorce o quince años). Dentro de estos límites, se preocupará, sobre todo, de estudiar la influencia de los métodos, de la organización y del medio escolares sobre la formación de la personalidad de los alumnos en Europa, considerando el caso de niños normales situados en condiciones normales, ya que estos niños son los que forman la inmensa mayoría de las generaciones venideras.

»Sin embargo, no podría considerarse aisladamente la escuela y, aun dedicándose sobre todo a estudiar la influencia—favorable—de la escuela sobre la salud mental, la Conferencia habrá de tener también en cuenta las influencias que se ejercen sobre el niño fuera de la clase: misión educativa de la familia, empleo de las horas libres, etc. También examinará, entre otros, los problemas de la educación pre-escolar, de la educación de los niños superdotados, de la orientación profesional, de la preparación y de la adaptación a la vida profesional.»

Composición de la Conferencia

Este tipo de tarea solo podía ser llevado a cabo por un grupo de especialistas de gran calidad y relativamente poco numerosos, reunidos durante un tiempo bastante largo. Estos expertos habrían de pertenecer a cuatro categorías diferentes, según la misión que hubieran de desempeñar: 1.º, representantes oficiales de los Estados miembros interesados; 2.º, expertos independientes, elegidos por sus especiales conocimientos; 3.º, expertos representantes de otras regiones del mundo, al corriente de los grandes problemas planteados; 4.º, representantes de organizaciones internacionales no gubernamentales, competentes en la materia.

Con ocasión de su sesión XXVIII, el Consejo ejecutivo de la Unesco decidió invitar a los miembros europeos citados a continuación para que cada uno enviase a la Conferencia un representante calificado: Alemania (República federal), Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Luxemburgo, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Suecia, Suiza, Checoslovaquia, Turquía y Yugoslavia.

Además, el secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (División de las cuestiones sociales y administración de la asistencia técnica), así como los directores generales de la Unesco y de la Organización mundial de la salud, invitaron a cierto número de expertos cuyos conocimientos especiales, su experiencia y su independencia los capacitaban para

aportar una ayuda útil a los trabajos de los delegados nacionales. Por último, a fin de aprovechar la experiencia adquirida al respecto en las demás grandes regiones del mundo, se invitó igualmente a expertos oriundos de distintos países de América latina, de la India, de los Estados árabes¹ y de los Estados Unidos de América. La Conferencia estaba compuesta, pues, de delegados muy representativos, de gran calidad, y número lo bastante reducido para que el trabajo fuese facilitado. La lista de los participantes se da en el apéndice IV B.

Si las organizaciones internacionales no gubernamentales hubiesen sido invitadas a hacerse representar en la Conferencia por todo el tiempo que durase esta (es decir, durante tres semanas), el número de delegados se hubiese visto duplicado o poco menos; por otra parte, los conocimientos técnicos, la opinión y la experiencia de los representantes de estas organizaciones resultaban de gran interés para la Conferencia. Se pidió, pues, a cada organización no gubernamental que propusiera temas que inscribir en el orden del día, que estableciese informes objetivos sobre cuestiones particularmente interesantes y que enviase a la Conferencia a un experto calificado para comunicarse con los participantes durante una sesión de media jornada al menos.

Método de trabajo de la Conferencia

Los trabajos de la Conferencia han tenido como marco, esencialmente, grupos pequeños dotados cada uno de un secretario-informador, calificado por sus conocimientos técnicos y por su experiencia de las conferencias internacionales. Durante toda la reunión, estos informadores designados por la Unesco han servido de ayudantes a los presidentes de los diferentes grupos de trabajo y han mantenido contacto con el Secretariado. La coordinación estaba garantizada por un comité de dirección y por sesiones plenarias que se celebraban espaciadamente. Hubo, en total, cinco sesiones plenarias de medio día cada una y veinticinco sesiones de grupo, de las cuales cinco estuvieron dedicadas a comunicaciones procedentes de las organizaciones no gubernamentales.

El orden del día había sido establecido de forma que se asegurase el equilibrio entre los distintos puntos de vista profesionales especializados. Así, pues, cada grupo de trabajo incluía a la vez especialistas de las cuestiones de administración, de educación, de psicología y de medicina, así como también delegados oficiales y expertos invitados. Tras algunas dificultades iniciales de adaptación, esta colaboración de representantes de muchas disciplinas permitió llegar al fondo de los complejos problemas examinados.

A grandes rasgos, el orden del día fue establecido según las sugerencias

¹ El profesor A. H. El Koussy, representante de los Estados Arabes, se vio impedido en el último momento, por desgracia, de participar en la Conferencia. No obstante, ha tomado parte activa en el examen del manuscrito de la presente obra.

formuladas por los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales. La Conferencia había decidido que cada uno de los grupos estudiara una parte de ellas y pusiera a punto su propio orden del día en forma más detallada. Así, cada grupo pudo trabajar con más empuje. La intervención del comité de dirección, los intercambios de relaciones provisionales entre los distintos grupos, las sesiones plenarias que se han celebrado de cuando en cuando, la notificación de los temas de interés general hecha a todos los grupos y la creación de grupos especiales encargados de estudiar las cuestiones particulares, han permitido evitar cualquier omisión o cualquier doble empleo de cierta gravedad.

Documentos de trabajo.

Durante los doce meses que precedieron a la Conferencia, quince especialistas europeos particularmente competentes, actuando en estrecha colaboración y con la cooperación del Secretariado de la Unesco, reunieron en forma resumida los resultados de los trabajos de investigación referentes a las cuestiones sometidas en la Conferencia. Cada resumen constituía en lo posible una síntesis objetiva de los trabajos efectuados principalmente en Europa y directamente relacionados con los sistemas escolares europeos. Además, cada una de las organizaciones internacionales no gubernamentales que había manifestado su deseo de participar en este trabajo preparatorio, fue invitada a redactar una comunicación de carácter concreto y cuidadosamente documentada acerca de aquellas cuestiones del orden del día que fuesen de su competencia. Las comisiones nacionales para la Unesco de cierto número de países europeos, la Oficina internacional del trabajo y la División de cuestiones sociales de la Organización de las Naciones Unidas habían preparado, asimismo, unos informes que fueron presentados en la Conferencia.

El conjunto de estos documentos es el que ha servido de base técnica a las discusiones de los participantes, y la mayoría de ellos ha sido incorporada a esta obra, bajo una u otra forma. Estos trabajos han hallado, además, otra utilización. Efectivamente, desde el mes de diciembre de 1952, 19 940 ejemplares de los textos en cuestión, reproducidos con multicopista, se han enviado a distintos destinatarios de veintisiete países: bibliotecas, especialistas, organizaciones no gubernamentales y pequeños grupos de trabajo formados para estudiar diversos problemas particulares aclarados en el transcurso de los trabajos de la Conferencia. En el apéndice IV D se verá que varios de estos documentos han sido publicados desde entonces en forma de obras impresas.

Objeto de la presente obra

Esta obra no es, sin embargo, un simple informe de los trabajos de la Conferencia; su concepción es distinta. Durante los dieciocho meses que han seguido a esta reunión, los miembros del Secretariado de la Unesco

encargados de su realización han redactado los diferentes capítulos de este libro inspirándose en las memorias especialmente elaboradas para la Conferencia, en los informes de los grupos de trabajo y en todos los demás documentos de que disponían. Cuando solo estaban en proyecto, estos capítulos han sido dados a conocer a los delegados que intervinieron en los trabajos de la Conferencia, a aquellos representantes de las organizaciones no gubernamentales a quienes pudiera interesar esta obra y a otras personalidades. En total, más de sesenta expertos de ambos sexos especializados en distintos terrenos y pertenecientes a quince países europeos y a cinco de fuera de Europa, han leído algunos capítulos—e incluso, en contados casos, el conjunto—de esta obra y han hecho las observaciones que les han parecido de utilidad¹. A cada persona a quien se ha hecho conocer este libro en forma de proyecto, en su totalidad o en parte, se le rogó no solo que presentara observaciones y sugerencias de carácter general, sino también que diera informes complementarios sobre determinados puntos, así como más datos, bibliográficos o de otra clase. En muchos casos, las informaciones y las sugerencias recibidas de acuerdo con esta petición procedían de un grupo de especialistas pertenecientes a un solo país. Así, pues, a pesar de que el grueso del trabajo de redacción, de compilación y de obtención de las materias haya sido llevado a cabo por el Secretariado de la Unesco, la obra, en su conjunto, es fruto de una verdadera colaboración internacional entre hombres de ciencia de muchos países, especialistas en diversas materias.

Actividades complementarias

La Conferencia, así como la obra a la que ha dado objeto, no es, por otra parte, sino una de las etapas de la aplicación de un programa a largo plazo que tiende a favorecer el desarrollo de los niños mentalmente sanos por medio de la educación, tomando este término en su más amplio sentido. Una y otra se inscriben en un marco de actividades que se van ensanchando según lo exigen las necesidades. De esta manera, después de 1951, la Unesco ha participado, con otras dos instituciones especializadas de la Organización de las Naciones Unidas, en los trabajos de Comités mixtos de expertos que han emprendido el estudio de temas, tales como: *L'hygiène mentale à l'école maternelle* (París, Unesco, *Problèmes d'éducation*, número IX, 1951), *L'enfant physiquement diminué* (Ginebra, Organización mundial de la salud, *Rapports techniques*, núm. 58, 1952) y *L'enfance mentalement insuffisante* (Ginebra, Organización mundial de la salud, *Rapports Techniques*, núm. 75, 1954).

Por otra parte, muchas organizaciones internacionales no gubernamentales han creado, ya sea en su sede central o en sus secciones nacionales, comités o grupos de estudios encargados de continuar el examen de cuestiones particulares. Conviene mencionar, sobre todo, la Oficina internacional ca-

¹ Véase en el apéndice IV B la lista de las personas que participaron en los trabajos de la Conferencia.

tólica de la infancia, que ha encargado a sus secciones nacionales la continuación del estudio de «la influencia de la educación religiosa»; la Conferencia de los directores de escuelas internacionales y de escuelas de espíritu internacional, que ha dedicado una de sus reuniones de verano (Pendley Manor Tring, Reino Unido, agosto 1954) al estudio del tema: «El maestro y el mundo moderno»; el Consejo consultivo de organizaciones judías, que ha creado un comité de expertos para estudiar los «Efectos del prejuicio sobre la salud mental»; la Federación internacional de funcionarios superiores de policía, que ha elegido como tema de su conferencia internacional (París, 1954) «Misión de la policía en la protección de la salud mental de los niños»; la Unión internacional de organismos familiares que, tanto en su sede central como en sus secciones nacionales, ha creado comités encargados de estudiar el problema de la «Cooperación entre los padres y el personal docente»; la Liga internacional para la nueva educación, que en su periódico *New Era* y en sus diversas secciones nacionales se ha esforzado en estimular la discusión de las cuestiones inscritas en el orden del día de la Conferencia; la Federación mundial para la salud mental, que ha planteado la cuestión: «La educación y la salud mental» en el programa del V Congreso mundial de la salud mental (Toronto, Canadá, 1954); la Organización mundial para la educación pre-escolar, que ha consagrado los trabajos de su quinta asamblea mundial (Copenhague, Dinamarca, 1954) al estudio de la cuestión «La formación del personal docente de las escuelas maternas, con vistas a su selección y a su formación complementaria»; por último, la Unión mundial de organizaciones femeninas católicas, que ha realizado el estudio de la cuestión: «La educación de las madres».

En fin, en estrecha colaboración con la Unesco y de acuerdo con otras instituciones especializadas de la Organización de las Naciones Unidas, algunas de estas organizaciones internacionales no gubernamentales, al igual que pequeños organismos nacionales, han instituido, en el plano internacional, pequeños grupos de estudio interdisciplinarios, cuyos informes se publicarán en 1955. Conviene citar, entre otros, los siguientes:

Comité de escuelas de espíritu internacional: «Factores fundamentales de la selección y de la información de los maestros».

Federación internacional de funcionarios superiores de policía: «Misión de la policía en la protección de la salud mental de los niños.»

Asociación nacional para la salud mental (Reino Unido): «Los períodos de tensión (*stress*) en la escuela primaria.»

Instituto de la Unesco para la educación, Hamburgo, República federal de Alemania: «Servicios psicológicos para las escuelas y demás centros de enseñanza».

IVB. LISTA DE PARTICIPANTES EN LA CONFERENCIA

Representantes de los Estados miembros

Alemania (República Federal): Dr. E. Loeffler, del Ministerio de Educación Pública (Stuttgart).

- Austria: Dr. L. Haensel, consejero del Ministerio Federal de Educación (Viena).
- Bélgica: Pr. R. Buyse, profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Lovaina.
- Dinamarca: O. M. Nielsen, director de escuela primaria y secundaria (Copenhague).
- Francia: Mlle. P. Mezeix, inspectora general de las clases y escuelas de perfeccionamiento (París).
- Italia: Pr. G. Gozzer, Ministerio de Educación Nacional (Roma).
- Luxemburgo: Dr. G. Schaber, profesor de la Escuela Normal de Maestros de Luxemburgo.
- Mónaco: R. P. G. Shugrue, limosnero del Liceo de Mónaco.
- Países Bajos: Dr. J. A. A. Verlinden, jefe del departamento de Investigación y Documentación del Ministerio de Educación (La Haya).
- Suecia: A. Faltheim, consejero en el Ministerio real sueco de Educación (Estocolmo).
- Suiza: G. Chevallaz, director de la Escuela Normal de maestros y de Maestras de Lausana.
- Reino Unido: J. H. Goldsmith, inspector del Ministerio de Educación (Londres).
- Yugoslavia: Sra. S. Jelic, profesor de Pedagogía de la Escuela Normal de maestras para escuelas infantiles (Zagreb).

Representantes de las regiones no europeas

- India: Pr. M. V. Gopalaswami, profesor de Psicología en la Universidad de Misore.
- América Latina: Pr. O. Robles, del departamento de Psicología de la Universidad nacional de México.
- Estados Unidos de América: Pr. W. Olson, decano del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Michigan (Vicepresidente, Presidente del grupo III).

Expertos invitados por las instituciones especializadas

UNESCO:

- Pr. E. Boesch, profesor de Psicología de la Universidad de Sarrebruck (Sarre).
- Pr. A. Fauville, profesor de Psicología, presidente del Instituto de Psicología Aplicada y de Pedagogía de la Universidad de Lovaina (Bélgica).
- Pr. R. Gal, consejero técnico y pedagógico encargado del Servicio de Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación Nacional, París (Francia) (Vicepresidente, Presidente del grupo II).
- Pr. E. T. Rasmussen, profesor de Psicología de la Universidad de Copenhague (Dinamarca).

- Pr. A. Rey, profesor de Psicología en el Instituto de Ciencias Educativas, Ginebra (Suiza) (Vicepresidente, Presidente del grupo IV).
Pr. F. J. Th. Ruttén, profesor de Psicología y director del Laboratorio de Psicología en la Universidad de Nimega (Países Bajos) (Presidente).

Consultantes a título temporal

- Pr. C. H. Dobinson, profesor de Pedagogía de la Universidad de Reading (Reino Unido).
Pr. G. Heuyer, profesor de la Facultad de Medicina de París (Francia).
Dr. A. G. Hughes, inspector principal del Departamento de Educación del London Council (Reino Unido).
Pr. M. G. Langeveld, profesor de Pedagogía y de Psicología de la Universidad de Utrecht (Países Bajos).
Pr. G. Mauco, director pedagógico del Centro psicopedagógico del liceo Claude-Bernard, París (Francia).
Pr. P. E. Vernon, profesor de Psicopedagogía en el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Londres (Reino Unido).

Naciones Unidas.—Administración de la asistencia técnica

Srta. G. Chesters, consejero especial del Departamento de la Infancia del Ministerio del Interior, Londres (Reino Unido).

Secretariado.

Srta. M. V. Pohek, del departamento de Cuestiones Sociales.

Organización Mundial de la Salud

- Dr. H. M. Cohen, médico de las escuelas de Birmingham (Reino Unido) (Vicepresidente, Presidente del grupo I).
Dr. M. Ponzio, profesor de Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma (Italia).
Sra. G. Seitz, especialista en psicología clínica del Instituto Erika (Suecia).
Dr. A. Sunier, director de los Servicios de Salud Mental de la ciudad de Amsterdam (Países Bajos).

Consultante a título temporal

Dr. A. Berge, director del Centro psicopedagógico del liceo Claude-Bernard, París (Francia).

Secretariado.

Dr. K. Kjellberg, funcionario sanitario agregado a la Oficina Internacional de Europa.

Organizaciones no gubernamentales.

Las siguientes organizaciones enviaron un representante cada una: Agudas Israel, Organización mundial de Judíos religiosos; Consejo consultivo de organizaciones judías; Oficina internacional de educación; Oficina internacional católica de la infancia; Federación internacional de las comunidades de niños; Federación internacional de funcionarios superiores de policía; Unión internacional de organismos familiares; Liga de las sociedades de la Cruz Roja; Pax Romana; Liga internacional para la nueva educación; Asociación mundial de guías y exploradores; Federación mundial para la salud mental; Organización mundial para la educación pre-escolar; Unión mundial de las organizaciones femeninas católicas.

Informadores

- Dr. M. Duncan, especialista de psiquiatría infantil del Centro psicopedagógico de Chichester (Reino Unido) (Grupo III).
 M. R. Mallet, psicólogo, adjunto al delegado permanente del Comité de Investigación Pedagógica, París (Francia) (grupo II).
 Dr. M. Revault d'Alonnes, médico consultor del centro Claude-Bernard, neuropsiquiatra de niños, médico en la Escuela de los padres, París (Francia) (Grupo IV).
 Dr. P. Volkov, redactor jefe de *The New Era*, Londres (Reino Unido) (Grupo I).

Secretariado de la Unesco

- Srta. U. M. Galluser, Departamento de Educación.
 Dr. W. D. Wall, Departamento de Educación.

IVC. DOCUMENTOS DE TRABAJO PRESENTADOS A LA CONFERENCIA

Expertos

- Dr. H. Aebli, profesor de la Escuela Normal Superior de Zurich (Suiza). «Datos experimentales referentes a los principios psicológicos que deben determinar la elección de los métodos pedagógicos y de las materias de enseñanza apropiadas a los diversos estadios del desarrollo del niño.»
 Anónimo, «Algunas consideraciones sobre la educación primaria en Europa occidental.»
 Dr. Cle J. M. H. Souren, de la Oficina Central Católica de Instrucción y de Educación, La Haya (Países Bajos), «La relación entre la educación y los métodos educativos, por un lado, y la estructura y la ideología de la familia y de la sociedad, por otro.»
 Dr. M. David, de la Fundación Parant de Rosan, París (Francia), «Problemas planteados a las encargadas de jardines de infancia por una colectividad de niños de uno a tres años, separados de su familia.»

- Srta. G. de Failly, del Centro de adiestramiento para los Métodos Activos, París (Francia), «El aspecto pedagógico de las colonias de veraneo. La formación de los cuadros. Los centros de adiestramiento para los métodos de educación activa».
- Pr. R. Gal, del Centro Nacional de Investigación Pedagógica, París (Francia), «Contribución francesa al esfuerzo general para adaptar la educación a las exigencias de la vida moderna».
- M. J. Genevay, de la Escuela de Organización Científica del Trabajo, París (Francia), «El problema de la transición entre la escuela y la profesión».
- Pr. F. Hotyat, del Centro de Trabajos del Instituto Superior de Pedagogía de Morlanwelz (Bélgica), «La instrucción, la educación y la salud mental de los niños y de los adolescentes belgas»¹.
- Dr. L. Lang, del Ministerio de Educación, Viena (Austria), «La situación pedagógica de Austria».
- Dr. R. Lindhal, de la Escuela Normal de Göteborg (Suecia), «Formación teórica y práctica dada en materia de psicología pedagógica al personal docente de Suecia».
- Dr. G. Mauco, del centro psicopedagógico del Liceo Claude-Bernard, París (Francia), «Problemas psicológicos de la adolescencia»².
- Dr. E. A. Peel, de la Universidad de Birmingham (Reino Unido), «Papel de los exámenes exteriores en el sistema de enseñanza».
- Dr. I. Rother, de la Escuela Normal de Celle (República Federal de Alemania), «La enseñanza de las técnicas educativas de base».
- Dr. J. A. A. Verlinden, del Ministerio de Educación, La Haya (Países Bajos), «Método de enseñanza y programa de estudios para la formación social».
- Pr. P. E. Vernon, del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Londres (Reino Unido), «La apreciación del valer de los niños y la aplicación de *tests* objetivos»³.

Comisiones nacionales

- Comisión nacional francesa para la Unesco, «Respuesta al cuestionario sobre la salud mental en las escuelas». Informe sobre la psicología escolar.
- Comisión nacional del Reino Unido para la Unesco, «Sugerencias para el orden del día de la Conferencia».
- Ministerio austriaco de Educación, «Boceto de un estudio acerca de las nuevas funciones de los jardines de la infancia y los nuevos métodos de trabajo que allí se aplican».
- Ministerio real sueco de Educación, «La educación y los problemas especiales de la infancia en Suecia».

Organización de las Naciones Unidas e Instituciones especializadas

- Oficina Internacional del Trabajo, «Orientación y consejo profesionales».

¹ Estudio publicado, por otra parte, en forma de artículo (véase apéndice IV D).

² *Id.*

³ Se hallarán en el apéndice I A extensos extractos de este estudio.

Organización de las Naciones Unidas, División de actividades sociales, «Servicio social y enseñanza».

Organizaciones no gubernamentales y otras

Asociación mundial de guías y exploradores, «La educación por las actividades de descansos. Vacaciones internacionales».

Oficina Internacional Católica de la Infancia, «La selección y la formación de los educadores extra-escolares».

Consejo consultivo de organizaciones judías, «El antisemitismo y la salud mental de los niños en Europa. Influencia de la educación».

Federación Internacional de Funcionarios Superiores de Policía, «El papel de la policía en la protección de la salud mental de los niños».

Federación Mundial para la Salud Mental, «Los métodos de educación de los niños y el desarrollo social, intelectual y afectivo de los niños pequeños»¹.

Liga de las sociedades de la Cruz Roja, «La contribución de la Cruz Roja de la Juventud al desarrollo de la personalidad del niño y del adolescente».

Liga Internacional para la Nueva Educación, «Sugerencias y documentos de trabajo sometidos a examen para su inscripción eventual en el orden del día de la Conferencia»².

Organización Mundial para la Educación Pre-escolar, «Situación de la educación pre-escolar».

Pax Romana, «La educación religiosa y normal del niño».

Unión Mundial de Organizaciones Femeninas Católicas, «La ciudad moderna y la salud mental de los niños».

Unión Internacional de los Organismos Familiares, «Estudio sobre la colaboración de los padres y el personal docente».

Además, han proporcionado informes ciertas organizaciones que no estaban representadas en la conferencia, a saber:

Centro Internacional de la Infancia, «Observaciones relativas a la formación en equipo».

The British Psychological Society, «Nota sobre los servicios psicológicos escolares en Europa»; «La preparación de los profesores que deben ocuparse de niños impedidos» (Srta. N. L. Gibbs).

The Catholic Education Council for England and Wales, «La posición católica en el problema de la educación».

Unión Internacional de Protección de la Infancia, «La adaptación psicológica, escolar y social de los niños desplazados y refugiados en Europa».

¹ Estudio publicado, por otra parte, en forma de artículo (véase apéndice IV D).

² Estudio publicado, por otra parte, en forma de artículos en *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952, Reino Unido.

IVD. PUBLICACIONES A LAS QUE HA DADO LUGAR LA CONFERENCIA

Las siguientes publicaciones dan cuenta detallada de ciertos aspectos de la conferencia, o reproducen el texto de ciertos documentos de trabajo redactados con esta ocasión.

- BALINT, E., «The therapeutic value of play in school», *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952. Reino Unido.
- BOESCH, E., «L'Unesco et l'enseignement européen», *La revue universitaire de la Sarre*, 1953, Sarrebruck.
- CENTRE DE TRAVAUX DE L'INSTITUT SUPÉRIEUR DE PÉDAGOGIE DU HAINAUT, MORLANWELZ, «L'instruction, l'éducation et la santé mentale des enfants et des adolescents belges», *La revue pédagogique*, año XXVII, núms. 9 y sgs., nov. 1953, Bélgica.
- FÉDÉRATION MONDIALE POUR LA SANTÉ MENTALE, *Mental health and infant development*, Londres, Routledge and K. Paul, 1955.
- HÄNSEL, L., «Seelische Gesundheit des Kindes und Schule», *Pädagogische Mitteilungen*, parte 10. 1953, Austria.
- HOUD, M. L., «The teacher in relation to himself and the children he teaches», *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952. Reino Unido.
- JORDAN, D., «Relationships of teachers with other adults», *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952. Reino Unido.
- MAUCCO, G., «Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation aux niveaux secondaire et supérieur», *Sauvegarde de l'enfance*, año IX, abril 1954. Francia.
- REVAULT D'ALLONNES, M. H., «Un récent travail de groupe», *L'école des parents*, núm. 4, 1953, Francia.
- SWAINSON, M., «The training of teachers and their mental health», *The New Era*, vol. 33, núm. 10, dic. 1952. Reino Unido.
- WALL, W. D., «L'Unesco et la psychologie de l'éducation», *La revue internationale de psycho-pédagogie*, vol. 1, 1954. Bélgica.

Esta obra constituye la tercera de una serie de publicaciones relativas a la educación y la salud mental de los niños, y comprenderá estudios publicados, ya sea por la Unesco misma o por organizaciones no gubernamentales en colaboración con la Unesco.

A continuación se da la lista de obras publicadas, así como la dirección de los organismos en donde pueden obtenerse.

OBRAS YA PUBLICADAS

- L'action de la police dans la protection de la santé mentale des enfants.* Federación internacional de funcionarios superiores de policía, 22, rue de la Banque, París-2.e, 1954, 59 págs., 85 francos. Publicado en inglés y en francés: en proyecto edición española.
- L'hygiène mentale à l'école maternelle.* París, Unesco, 1953, 35 págs. 50 francos. Publicado en inglés y en francés.
- Pédagogie des débuts du calcul.* Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, Saint-Cloud, Seine-et-Oise (Francia) 1955, 52 págs.
- Periodes de tensions à l'école primaire.* National Association for Mental Health, 29 Queen Anne Street, Londres W.C.I. (Gran Bretaña), 1955, 50 págs. Publicada en inglés y en francés.
- Les services psychologiques à l'école.* Instituto de la Unesco para la educación. Feldbrunnenstrasse, Hamburgo (República Federal Alemana), 1956, 100 págs., aproximadamente. Publicada en alemán, inglés y francés.
- La sélection et la formation du personnel enseignant.* Conference of Internationally Minded Schools, F. Button, Secretary; C.I.S., 5 Warwick Road, Reading, Berks, 50 páginas. Publicada en inglés y francés.

INDICES ALFABETICOS

INDICE DE AUTORES

(Los nombres de autores citados en la bibliografía no figuran en este índice.)

- Adams, R. H., 128.
Aebli, H., 52, 113, 137, 176.
Alexander, W. P., 142.
Alstyne, D. van, 65.
Allen, 48.
Allport, G. W., 10.
American Council on Education, 170.
American Educational Research Association, 86.
Anderson, H. H., *et al.*, 313, 314.
Anderson, H. H., y Brewer, J., 315.
Andrews, T. G. *et al.*, 393.
Arvidson, S., 142.
Asher, P., y Schonell, F. E., 273.
Association for Curriculum Development, 360.
- Balint, E., 69.
Ballard, P. B., 228.
Bantock, G. H., 88.
Barker, R. G. *et al.*, 58.
Barnes, L. J., 196, 368.
Baruch, D., Montgomery, E., y Bauer, W. W., 360.
Bauchard, B., 366.
Bauwens, L., 93.
Bender, L., 262.
Bierer, J., 43.
Biesheuvel, S., 393.
Binet, A., 115, 122, 260.
Binet, A., y Henri, V., 223.
Bingham, W. V., y Moore, B. V., 378.
Birch, L. B., 132.
Boutonier, J., 24, 26.
Bowlby, J., 400.
Boyd, W., 365.
Bradford, E. J. G., 142, 143.
Brogan, C., 139.
Brosse, T., 299.
Bühler, Ch., 11, 58, 64, 68, 115, 117.
Bühler, K., 64.
Bullis, H. E., 360.
- Bullis, H. E., y O'Malley, E. E., 360.
Bureau international des universités, 329.
Bureau universitaire de statistique (Francia), 397.
Burki, M. F., 147.
Burroughs, G. E. R., 231.
Burt, C., 122, 125, 127, 128, 132, 134, 140, 142, 177-79, 197, 200, 260, 285, 288, 292, 345, 390, 393, 395.
Burt, C., y Howard, M., 288, 399.
Buyse, R., 136.
- Care of Children Committee, 298.
Carmichael, L., 86.
Carnivet, N., 243.
Cast, B. M. D., 228.
Castle, E. B., 188.
Catholic Education Council (Reino Unido), 103.
Clark, H. F., 333.
Cleef, E., 131.
Cleugh, M. F., 380.
Comité Harvard, 188.
Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Riforma della Scuola (Italia), 93, 201.
Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente, 36.
Congreso de protección de la infancia (Zagreb), 257, 263.
Council for Curriculum Reform, 188.
Cummings, J. D., 289, 290.
Curr, W., 137.
- Chevallaz, G. M., 398.
- Dale, R. R., 228.
Danzinger, L., 117.
David, M., Créange, F., y Schoendoerfer, A. M., 400.
Davis, E. A., 66.

- Dearborn, W. F., y Rothney, J. W. M., 386.
- Debiesse, J., 93.
- D'Evelyn, K. E., 41.
- Decroly, O., y Buysel, R., 233.
- Delcuve, G., 170.
- Delys, L., 147.
- Dempster, J. J. B., 142.
- Dennis, W., 157.
- Dent, H. C., 93.
- Direction de l'éducation surveillée (Francia), 300.
- Dodman, N. D., 159.
- Doll, E. A., 288.
- Doll, E. A., Phelps, W. M., y Melcher, 262.
- Dottrens, R., 124, 333, 398.
- Drouineau, R., 41.
- Dunsdon, M. I., 273.
- Durant, H., 365.
- Düring, I., 93.
- Escuela de los padres (París), 40.
- El Koussy, A. H., 12.
- Ewing, I. R., y Ewing, A. W. G., 279.
- Fairlie, H., 398.
- Federación Internacional de comunidades de niños, 299.
- Fédération internationale des fonctionnaires supérieurs de police, 367.
- Ferguson, T., y Cunnison, J., 195.
- Finland Examinations Enquiry, 227.
- Fleming, C. M., 157, 381.
- Frampton, M. E., y Rowell, H. G., 276.
- Fryer, D., 157.
- Frommberger, 131.
- Gal, R., 107, 176.
- Gardner, D. E. M., 135.
- Garrett, A., 233.
- Gates, A. I., 134.
- Gesell, A. L., y Ilg, F. L., 12.
- Gibbs, N. L., 339.
- Gillet, G. de, 131.
- Girard, A., 197.
- Glasse, W., y Weeks, E. J., 381.
- Goldschmidt, D., 188.
- Goldstein, K., y Scherer, M., 262.
- Gorer, C., 333.
- Gray, B., 159.
- Gray, J. L., y Moshinsky, P., 200.
- Gray, W. S., 135.
- Groot, A. D. de, 387.
- Group for the Advancement of Psychiatry, 359.
- Guittard, L., 109.
- Hadfield, J. A., 70, 399.
- Halsey, A. H., y Gardner, L., 201.
- Hall, R. K., Hans, N., y Lauwerys, J. A., 310.
- Hallgren, B., 131.
- Hallgren, S., 142.
- Hamley, H. R., 393.
- Hamley, H. R., *et al.*, 381.
- Hansen, W., 58, 64, 77.
- Hartog, P., *et al.*, 228.
- Hartog, P., y Rhodes, E. C., 227.
- Hartog, P., Rhodes, E. C., y Burt, C., 227.
- Hattwick, L., y Sanders, M. K., 58.
- Hemming, J., 203.
- Herbinière-Lebert, S., 60.
- Hetzer, H., 58, 67.
- Hetzer, H., y Reindorf, B., 64.
- Heuyer, G.; Piéron, M. H., y Sauvy, A., 218, 293.
- Highfield, M. E., 131.
- Highfield, M. E., y Pinsent, A., 238.
- Hildgard, I. R., 393.
- Hill, M. E., 126.
- Himmelweit, H., 228, 231.
- Hogben, L., 200.
- Hollingworth, L. S., 168, 243.
- Hotyat, F., *et al.*, 123, 125, 128, 130, 190, 396.
- Hourd, M. L., 312.
- Husen, T., 142.
- Hylla et Wrinkle, W. L., 225.
- Instituto de la Unesco para la educación, 329, 343, 345.
- Instituto Nacional de Estadística (Portugal), 397.
- International Examinations Enquiry, 227.
- Isaac, J., 173.
- Isaacs, S., 58, 291.
- Istituto Centrale di Statistica (Italia), 397.
- James, H. E. O., y Moore, F. T., 365.
- James, W., 394.
- Jephcott, P., 194.
- Jones, H. E., 63.
- Jones y Hsai, 390.

- Jordan, D., 312.
 Jung, C. G., 183.
- Keir, G., 344.
 Kendall, B. S., 262.
 Kesterton, B., 160.
 King George's Jubilee Trust, 369.
 Kitchen, P. I., 195.
 Kroh, O., 64.
- Lambert, C. M., 142.
 Lang, L., 30.
 Lange, de W., 93.
 Langeveld, 87.
 Lauwerys, J. R., y Hans, N., 171.
 Laycock, S. R., 379.
 Lee, J. M., y Lee, M. C., 86.
 Lefort, R., 22.
 Lehman y Witty, 157.
 Lévy, J. H., 280.
 Lewis, M. M., 338.
 Lézine, I., 66.
 Lindquist, E. F., 346.
 Line, W., 363.
 Little, M. F., y Williams, H. M., 63, 65.
 Lord, E., y Wood, L., 262.
 Lowes, J. L., 363.
- McCarthy, D., 65.
 McCaulay, E., y Watkins, H., 163.
 McClelland, W., 142, 378.
 McDonald, D., 148.
 McDougall, W., 11, 399.
 Mace, C. A., y Vernon, P. E., 86, 131.
 McFie, B. S., 291.
 McHose, E., 41.
 McLauchlin, K. L., 59.
 McMeeken, M., 131.
 McNemar, Q., 200.
 Mannheim, K., 5.
 Marshal, T. H., 310.
 Mauco, G., 213.
 Maxwell, J., 197.
 Mead, M., 333.
 Métraux, H., 369.
 Mialaret, G., 233.
 Miehle, A., 76.
 Milner, M., 292.
 Ministerio de Educación, Ciencia y Artes (Checoslovaquia), 93.
 Ministerio de Educación Nacional (Dinamarca), 93.
 Ministerio de Educación Nacional (Francia), 93, 397.
- Ministerio de Educación Nacional (Países Bajos), 397.
 Ministerio de Educación Nacional (Reino Unido), 128, 129, 195, 229, 243, 254, 290, 300, 387, 388.
 Ministerio de Instrucción Pública (Bélgica), 223, 225.
 Ministerio del Interior (Reino Unido), 300.
 Ministerio de Justicia (Francia), 300.
 Ministry of Labour Gazette (Royume-Uni), 30.
 Monks, C., y Ash, B., 262.
 Monroe, P., 86, 227.
 Montessori, M., 58, 64.
 Moore, V. J., 142.
 Morrison, R. L., y Vernon, P. E., 228.
 Muchow, M., 58.
- National Advisory Council on the Training and Supply of Teachers (Reino Unido), 339.
 National Association for Mental Health (Reino Unido), 360.
 National Congress of Parents and Teachers (Reino Unido), 41.
 Nations Unies, 365.
 Naville, P., 396.
 Norwood-East, 131.
- Oakley, C. A., *et al.*, 390.
 Oehl, W., 137.
 Office of Education (EE. UU.), 339.
 Oficina central de estadística (Helsinki), 396, 397.
 Oficina Internacional Católica de la Infancia, 52, 77, 172.
 Ojemann, R. H., 189, 360.
 Ojemann, R. H., y Wilkinson, F. R., 360.
 Oldfield, R. C., 379.
 O.M.S., 298.
 O.M.S. — Unesco, 83, 259.
 Organización mundial para la educación preescolar, 54.
 Orłanski, H., 23.
 Ottaway, A. K. C., 312.
- Parten, M., 58.
 Partridge, 243.
 Pax Romana, 170.
 Payne Fund Studies, 160.
 Peel, E. A., 139, 142, 143, 227.
 Peel, E. A., y Moore, B. G. R., 231.
 Penrose, 257, 260, 261.

- P.E.P., 310.
 Pestalozzi, H., 400.
 Pfliegler, M., 76.
 Piaget, J., 58, 64, 115, 137, 163.
 Piaget, J., y Inhelder, B., 115.
 Piaget, J., y Szeminska, A., 115, 135-37.
 Piaget, J., y Weil, A. M., 60.
 Pio XII, 103.
 Piéron, 396.
 Ponzio, M., 142.
 Pumphrey, G. H., 41.
- Rabin, A. I., y Guertin, W. H., 389.
 Rankin, P. T., y Dorsey, J. M., 360.
 Raphaël, W., 194.
 Reed, M. F., 315.
 Reeves, M., 194.
 Roberts, J., 22.
 Rodger, A., 142.
 Rogers, C. R., 291.
 Rother, I., 113.
 Roudinesco, J., 26.
 Rugg, K., 333.
- Sadler, M., *et al.*, 227.
 Sandven, J., 142.
 Savage, G., 199.
 Schlepens, M., 142.
 Schonell, F. J., 128, 132, 134, 388, 390.
 Schonell, F. J., y Schonell, F. E., 126, 384, 388.
 Schonell, F. J., y Wall, W. D., 132.
 Scottish Council for Research in Education, 135, 228, 388.
 Scottish Education Department (Reino Unido), 369.
 Secondary Schools Examination Council, 229.
 Sewell, W. H., y Musson, P. H., 23.
 Simon, B., 199.
 Simson, W. A., 160.
 Sindicato Nacional de Maestros, (Reino Unido), 142, 377.
 Sire, M., 188.
 Skeels, H. M.; Updegraff, R.; Wellmann, B. L., y Williams, H. M., 63, 65.
 Sleight, G., 128.
 Smith, M., 185.
 Starbuck, E. D., 168.
 Stern, C., y W., 58.
 Stimson, C., 194.
 Storck, H., 160.
 Strauss, A. A., y Lehtinen, L. E., 262.
 Strauss, A. A., y Werner, H., 262.
- Strebel, 117.
 Sundet, O., 142.
 Swainson, M., 312, 324.
- Taylor, C. D., 135.
 Terman, L. M., 178.
 Thompson, G. H., 395.
 Thompson, G. H., y Bailes, S., 228.
 Thorndike, E. L., 377, 394.
 Thorndike, E. L., y Woodworth, R. S., 394.
 Thouless, R. H., 168, 241.
 Thurstone, L. L., 395.
 Times Educational Supplement (The), 398.
 Turquet, P. M., y Alcock, T., 312.
- Ullmann, C. A., 292.
 Unesco, 54, 181, 396.
 Unesco Features, 359.
 Unesco-B.I.E., 190, 199, 200, 316, 320-22, 328, 333.
 Unión Internacional de Organismos familiares, 36.
 Unión Mundial de las Organizaciones Femeninas Católicas, 27.
- Valentine, C. W., 11, 61, 86, 122, 227, 289, 380, 399, 400.
 Verlinden, J. A. A., 124, 219.
 Vernon, P. E., 126, 145, 148, 176, 179, 198, 199, 311, 321, 337, 378, 383, 384, 386, 387, 392, 395.
 Vernon, P. E., y Parry, J. B., 321.
- Waeyenberghe, A. van, 142, 228.
 Wall, W. D., 43, 130, 131, 158, 160, 178, 277, 282, 299, 302, 345.
 Wall, W. D., y Simson, W. A., 160.
 Wall, W. D., y Smith, E. M., 160.
 Wallon, H., 64, 116.
 Washburne, C., 136.
 Watts, A. F., y Slater, P., 142.
 Wellman, E. L., 392.
 Werner, H., 116.
 Whitehead, A. N., 91.
 Wigforss, F., 142.
 Williams, E. M., 228.
 Wilson, G. M.; Stone, M. B., y Dalrymple, C. O., 90.
 Winch, W. M., 121.
 Wood Report, 260.
- Zazzo, R., 218, 393.
 Ziegfield, E., 190.
 Ziemer, G. A., 239.

INDICE DE MATERIAS

- Actitudes, 7, 18, 24, 56, 67-69, 93, 97, 101, 102, 141, 146, 161, 162, 233-37, 241-244, 358.
- Actividad creadora, 67, 363, 364.
 en la enseñanza y en la escuela secundaria, 223-26.
 padres y, 44.
 y formación del maestro, 325.
- Actividades fuera de la escuela, 207, 208.
- Adaptación, 18, 19, 79, 120, 217, 285-87, 357.
 capacidad de, 369.
- Adolescencia (véase también *Adulto*, *Desarrollo moral*, *Educación y Escuela*), 32, 42.
 amistades apasionadas de la, 244-49.
 educación y, 176-208.
 problemas particulares de la, 212-51.
 proceso de exploración de la, 159.
 psicología de la, 153-74.
- Adquisición (véase *Aprendizaje*).
- Adulto:
 actitud:
 autoritaria, 170.
 con respecto a la sexualidad, 241-244.
 autoridad del, 77.
 envidia con respecto a la adolescencia, 165.
 hostilidad del, 237.
 ignorancia de los problemas de la adolescencia, 165.
 inconsistencia del, 103, 104.
 influencia sobre el adolescente, 156, 157.
 labor del, 119.
 madurez del, 164.
- Agotamiento escolar, 222-32.
- Agresividad, 101, 287, 314.
 del adolescente, 156, 157.
 del niño sordo, 278.
 y castigo, 237-41.
- Alojamiento, 26, 27, 52, 54.
 y necesidades del niño, 48.
- Altruismo, 163, 164.
- Amistades, 244-47.
- Amor, 244-49.
- Angustia (véase *Ansiedad*).
- Anomalías, 78.
- Ansiedad, 3, 25, 28, 105, 286.
 del adolescente, 166.
 y exámenes, 140, 232.
 y juego, 69.
 y notas escolares, 233-35.
- Antisemitismo, 173.
- Apreciación, 230-35.
 de la personalidad, 377-79.
- Aprendizaje, 17-21.
 activo, 90-92.
 y motivación, 92, 93, 224.
 y períodos críticos, 132.
 y personalidad, 221, 222.
- Aptitudes, 395, 396.
 especiales, 178, 179, 395, 396.
- Aritmética, 135-39.
 dificultades de la, 262.
- Atraso escolar (véase también *Insuficiencia mental*), 122-32, 147, 290-93, 342, 387, 399.
- Austria, problemas familiares en, 30-32.
- Cálculo (véase *Aritmética*).
- Cambios sociales, el maestro y los, 332-35.
- Casos límites, 122-27, 258-69.
 e influencia de los orfanatos, 297-99.
 y delincuencia, 302.
- Castigo, 235-41.
 el niño y la noción del, 104, 105.
- Catártica, acción, 69.
- Celos, 247.
 entre padres y maestros, 309, 319.
- Ciegos (véase *Handicap físico*).
- Ciencias, 200.
- Cine, 159, 160, 244.
- Clase, 57, 389.
 ambiente de la, 311-16.
 de recepción, 118.

- especial, 263-69, 294, 295.
y enseñanza, 95 y sgs.
- Clima social, 99.
- Cociente intelectual:
de los casos límites, 122-24.
variabilidad del, 387, 390-92.
- Coeducación, 247-49, 251.
- Cognoscitiva, actividad, 395.
- Competición, 97, 228-35.
- Comportamiento:
aceptable desde el punto de vista social, 288.
ayuda a los niños a comprender su, 359.
de los alumnos sobre el maestro, efecto, 316-19.
de los impedidos, 278.
de los niños con respecto al profesor, 311-16.
normas del, 286-90.
social del adolescente, 159-61.
trastornos del, 61, 62, 78, 80, 105, 159-61, 285-97.
variabilidad del, 378, 379.
- Comprensión internacional, 6, 372, 373.
escuela maternal y, 59, 60.
- Comunidad, 48.
- Concepto, 115, 135.
- Conducta intencional, 67.
- Conflictos, 286, 287.
e inadaptación, 398.
entre generaciones, 161.
familia-escuela, 201-04.
maestros y, 310, 311.
morales, 173, 174.
propios de hijos de obreros, 201.
y sexualidad, 242, 243.
- Conocimientos, 90-92, 191.
- Conversión, 169.
- Cooperación, 96, 97, 313, 314.
- Cortesía, 103, 104.
- Cuaderno escolar, efecto sobre los padres, 221, 222.
- Cuentos de hadas, 71-73.
- Cuidados personales, 144.
- Culpabilidad, 105, 106, 109.
- Cultura, 7, 13, 15, 32, 109, 184.
- Deberes para casa, 138, 222.
- Declaración universal de los derechos del hombre, 371.
- Deficientes mentales (véase también *Insuficiencia mental*), 256-58.
- Delincuencia, 54, 131, 220, 285, 300-02.
- Desarrollo:
afectivo, 70, 163, 244-46, 286-88, 363.
unido al desarrollo intelectual, 91, 113, 116.
creador, 68.
de los adolescentes, fines del, 156, 157.
de los inadaptados, 285-302.
mental, 94.
y escolar, 385-93.
moral:
e insuficiencia mental, 266.
e inteligencia, 177, 178.
y conflicto, 171-74.
y relaciones humanas, 164, 165.
- Descansos, 364.
- Despersonalización, 369.
- Destete, 14.
psicológico, 62.
- Diagnóstico, servicio de, 349-51.
- Dictador, 170.
- Diferencias:
confesionales, 171.
individuales, 89, 94, 116, 176, 178, 182, 191, 193, 345.
y métodos, 95.
y tests, 389.
y valores, 269.
- Dificultades específicas, 346.
- Disciplina, 77-79, 87, 102, 103, 286, 287, 296.
actitud del maestro respecto de la, 312.
efectos psicológicos de la, 241.
hostilidad y, 237-40.
intelectual, 226.
y adolescencia, 235-41.
y facultades, 393.
y familia, 239, 240.
y medidas represivas, 235.
- Discusión, 42, 161.
- Dogmatismo, 171.
- Edad:
escolar, 125, 386, 387.
mental, 125, 385, 386.
conveniente al aprendizaje de la lectura, 134, 135.
- Educabilidad y factor intelectual, 122.
- Educación (véase también *Escuela*, *Segunda enseñanza*, *Institutriz*, *Maestro y Programas escolares*), 13.

- aspectos intelectuales de la, 90.
 como orientadora del crecimiento, 357, 358.
 curativa, 293.
 de las muchachas, 249-51.
 de niños mentalmente deficientes, 255-58, 263-69.
 diversidad de la enseñanza, 180, 181.
 e impedimentos:
 múltiples, 282-84.
 sensoriales, 276-88.
 especial, 253-55.
 clases y escuelas, 272, 275, 276, 282, 283.
 formación de los maestros, 338-43.
 para inadaptados, 290.
 servicios psicológicos y, 349-51.
 factores afectivos sociales de la, 143, 144.
 fines de la, 9, 86-90, 164, 165, 171, 184, 191.
 general (véase *Educación liberal*).
 liberal, 173, 174, 192, 196-201.
 matrimonio y papel de los padres, 46.
 moral, 56, 77-79, 101-05, 172-74.
 y aptitud, 177, 178.
 religiosa, 73, 107-09, 170-74.
 responsabilidad y, 370, 371.
 secundaria y desarrollo de los adolescentes, 186, 187.
 sexual (véase *Sexualidad*).
 aspectos espirituales de la, 244.
 sociedad y, 185, 186, 371.
 valor social y económico de la, 139, 140.
 y equilibrio, 226, 227.
 y parálisis cerebral, 273-76.
 y selección, 206-08.
 Egoísmo, 56.
 Enseñanza y clases superpobladas, 130, 148.
 Escolaridad obligatoria, prolongación de la, 181, 193-96.
 Escuela (véase también *Educación, Segunda enseñanza, Maestro, Institutriz y Programas escolares*).
 confesional, 172.
 detenciones en los estudios, 140.
 e igualdad de oportunidades, 198, 204-06, 226, 227.
 influencia sobre el adolescente, 182.
 ingreso en la, 79-81, 113-15, 120, 213.
 laica y religión, 172, 173.
 media, orientación, 180.
 primaria y salud mental, 147, 148.
 y adolescencia, 206-08, 216.
 y reformas, 7, 31, 93.
 Especialización, 191.
 Estado, 370, 371.
 Estudio del niño:
 en el nivel secundario, 219, 220.
 y formación del maestro, 325, 329.
 Exámenes, 139-46, 199, 213, 227-35, 384, 385.
 psicológicos, 143, 250, 259-63, 274, 296, 346, 350, 370, 379-81, 389.
 Expediente individual, 31, 221, 330, 381-84.
 y ficha de auto-control, 97, 98.
 Extranjeros, 60.
 Factores mentales, 387, 395, 396.
 Facultades, 198, 393, 394.
 programas escolares y teoría de las, 393, 394.
 Falta de madurez y retraso escolar, 132.
 Familia, 8, 21-34, 42, 47-49, 53-58, 272, 334.
 actitudes de la, 17, 146, 241-43, 348.
 colaboración entre padres y maestros, 34-45, 55, 81-83, 106, 202, 203, 216-22, 319, 348.
 de los niños impedidos, 269-72, 276-280, 284.
 desunida, 47.
 educación de los padres, 25, 38, 39, 46, 61, 81, 294, 295.
 e ingreso en la escuela, 79, 120, 121, 213, 214.
 el adolescente en la, 33.
 en Austria, 30.
 inadaptación y, 286, 293-95.
 niños privados de su, 22, 400.
 papel:
 de la madre de, 21-25, 30, 47, 53, 61, 62, 69-73.
 del padre de, 23-25.
 Fantasía (véase *Imaginación*).
 Fatiga, 223.
 Filosofía personal, 169.
 Forma de presentación, 137.
 Formación profesional, 182, 193-96.
 Formas del pensamiento, 90-92, 188-191.
 Fracaso, 99, 118, 140.
 en la escuela:
 e inadaptación, 285.
 primaria, 122-31.

- en la segunda enseñanza, 116, 117.
213, 220, 221, 396-98.
Frustración, 11, 12.
- Gemelos, 65.
- Grupo, 4, 5, 44, 162, 336.
corte transversal del, 97.
de discusión, 326, 327.
e inseguridad, 170.
homogéneo, 96.
integración en el, 57.
y delincuencia, 301.
- Guerra, 125, 128, 185, 297, 387.
Guías, 327, 328, 336.
- Handicap físico:**
deficiencia sensorial, 276-84.
internados, 272.
lesión cerebral, 261, 262.
parálisis cerebral, 273-76, 281-83.
prevención, 294.
trastornos de lenguaje, 281, 282.
- Homosexualidad, 245.
- Hospitalización, 272.
- Humanismo, 107, 172, 173, 188.
científico, 205.
- Ideal, 168.
- Identificación, 72.
- Igualitarismo, 198.
- Imaginación, 19, 20, 60, 62, 69, 159,
363, 364.
y castigos corporales, 238.
- Impedimento físico (véase *Handicap físico*).
- Inadaptación, 5, 6, 18-20, 49, 153, 169,
170, 185, 238, 239, 285-302, 344, 398-
400.
atraso e, 132.
conflicto e, 399.
del maestro, 320-29.
en el alumno-maestro, 328, 329.
estimación por los maestros, 378,
379.
homosexualidad e, 245.
prevención de la, 348.
social, 201-04.
y casos límites, 258.
y *handicaps*, 279.
y retraso escolar, 132.
y trastornos del lenguaje, 281, 282.
- Independencia, 11, 12, 32, 60, 357.
de los adolescentes, 157.
de los niños que padecen *handicaps*
múltiples, 283, 284.
- Industrialización, 184.
- Inestabilidad, 400.
afectiva, 285.
profesional, 194.
- Inseguridad, 3, 286, 287.
y entrada en la escuela, 114.
- Institución pre-escolar, 47, 52-60.
- Institutriz (véase *Maestro*), 70.
actitudes de la, 80, 81.
conocimiento del niño, 82.
formación de la, 82, 83.
relaciones con los alumnos, 50.
- Insuficiencia:
escolar, 265.
mental (véase también *Casos lími-
tes*), 122, 255-69.
descubrimiento de la, 302-05.
e inadaptación, 293.
e ineptitud verbal, 266.
educación e, 263-69.
y otros *handicaps*, 282, 283.
y parálisis cerebral, 273, 274.
- Inteligencia, 17, 22, 191.
correlación entre resultados escola-
res e, 126.
desarrollo de la, 62, 115, 122, 123,
176, 177, 384-87, 391-93.
durante la adolescencia, 176 177.
personalidad, 177, 178.
y juego, 66.
espontaneidad de la, 390-92.
factor general *g*, 395.
medio e, 62, 63, 200, 391.
y educabilidad, 122.
de los impedidos, 383.
y educación moral, 177, 178.
y enseñanza, 338.
- Intereses, 157-59.
- Internado:
e inadaptación, 295, 296.
para los impedidos, 264, 265, 272.
- Investigaciones, 343, 358, 359.
en materia de educación, 347, 348.
sobre la inadaptación, 398-400.
- Lección, duración y contenido de una,
223.
- Lectura, 89, 90, 128.
dificultades de, 262.
edad conveniente para el aprendiza-
je de la, 133-35.
efectos de las deficiencias físicas y
fisiológicas, 133.
trabajo preparatorio para la, 68.

- Lenguaje, 63, 64.
- Lesión cerebral (véase *Handicap físico*).
- Libertad, su experiencia en el maestro, 323, 324.
- Literatura, 244.
- Madre (véase *Familia*).
- Maduración, 17, 58, 183, 334.
y aptitud para la enseñanza, 336.
- Madurez (véase también *Falta de madurez*), 46, 94, 164, 358.
del maestro, 334.
forzada, 89.
- Maestro (véase también *Escuela, Familia, Institutriz y Programas escolares*), 98, 109, 187, 399.
actitudes del, 202, 203, 215, 216, 222, 311-16, 318-20.
como guía, 92, 93, 216.
especialista, 214-16, 266.
especializado, 216-22, 338-43.
formación del, 46, 135, 218, 320-38, 380, 381.
juicio del, 206-08, 378, 379.
madurez del, 317, 318, 334.
motivo de la elección profesional, 310, 311, 319, 320, 380.
papel social del, 332-35.
personalidad del, 311-22, 328, 329.
predicción de las aptitudes del, 321.
reclutamiento y selección, 310, 311, 320-22, 334, 337.
relaciones con sus alumnos, 161, 207, 208, 308, 309, 311-19.
y adaptación de los nuevos alumnos, 118, 119, 214-16.
y el conocimiento del niño, 36, 331, 383, 384.
y la inadaptación, 292, 293, 319, 378.
y las tensiones emotivas, 317-19.
- Materialismo, 173.
- Mecanismos de base (véase también *Aritmética y Lectura*), 89, 90.
- Medio, 365-68.
clase media, 201.
de los alumnos, 332-35.
inteligencia y, 390-92.
y niño inadaptado, 295-97.
- Métodos:
activos, 89-92, 199, 200.
conflictos entre, 120, 215, 216.
consecuentes, 215.
e investigaciones en materia de educación, 347.
- Motivación, su comprensión por los niños, 360, 361.
- Motivos que determinan la elección de la carrera docente, 319, 320.
- Muerte, 73.
- Nacimiento, 73.
- Natalidad, 30.
- Necesidades, 357.
de los niños:
impedidos, 303-16.
importancia de satisfacerlas, 164, 165.
sin hogar, 298-300.
- Negativista, período, 61.
- Niño:
atacado de psicosis, 285.
delicado, 269-71.
inteligente, 178, 196, 200, 203-06.
y retrasado, 129.
primitivo, 32.
privado de su medio afectivo, 62, 63, 65, 400.
sin hogar, 297-300.
único, 65.
y medio urbano, 52, 365.
- Niños:
físicamente disminuidos, 269-73.
formación de maestros para los, 338-43.
problemas del comportamiento de los, 278, 279.
obtusos (véase *Casos límites*).
- Notas:
defecto de las, 383.
subjetividad de las, 233.
- Orfanatos y niños poco dotados, 298.
- Organizaciones juveniles, 368.
- Orientación:
a la edad de los cambios escolares, criterios de, 141-46.
al comienzo de la adolescencia, período de, 180.
de los alumnos-maestros, 328.
de los niños deficientes, 259-63, 272, 273, 277.
de los padres de los impedidos, 272, 277, 278, 281, 282.
escolar y profesional, 39-41, 193, 206-208, 330, 348, 351-53, 390.
exámenes y, 232.
fichas de comprobaciones acumulativas, 381-84.

- papel del maestro en materia de, 330.
psicológica, 346.
- Padre (véase *Familia*).
- Papel femenino, abdicación del, 251.
- Parálisis cerebral (véase *Handicap físico*).
- Pedante, 192.
- Películas sin desenlace, 43.
- Personalidad, 23, 34, 61, 86-88, 153, 162, 165, 383.
apreciación de la, 321, 377-79.
defectos de la, 178.
del maestro, 334.
dificultades de los estudiantes dedicados a la enseñanza, 320-22.
estudio de la, 377, 378.
inteligencia y, 177, 178.
límite del desarrollo de la, 177, 178.
- Policía, 367.
- Prejuicios, 359.
- Programas escolares:
base común de los, 193.
de la escuela primaria, 88, 99, 147, 148.
de la segunda enseñanza, 188-92, 199, 200.
equilibrio de los, 224-26.
exámenes y, 139, 140, 227-32.
forma de presentación de los, 138.
impuestos, sus efectos, 147, 148.
interés y, 158.
psicología de las facultades y, 393.
reforma de los, 203.
rigidez de los, 117.
utilidad de los, 225.
y salud mental, 359-61.
- Psicología:
influencia sobre el maestro de los cursos de, 325.
y formación:
complementaria, 336.
del maestro, 325-28.
- Psicólogos, 40, 43, 143, 272, 274, 292, 297, 326-32, 343-55, 390.
- Pubertad (véase *Adolescencia*):
problemas de la, 242.
- Racismo, 169.
- Rasgos, 378.
- Reflejos vocales, 137.
- Regresión, 79.
- Relaciones, 60-62, 208, 323, 335.
humanas, 188.
moral de las, 236.
niño-adulto, 237.
su estudio en la clase, 359-61.
- Religión (véase *Educación*).
- Repetición y retraso escolar, 124, 125.
- Responsabilidad, 89, 162, 369-73.
del maestro, 333, 334.
- Retraso (véase *Atraso escolar*).
- Reunión de los maestros, 219-22.
- Ritual, 108.
- Salud mental, 14, 15, 34, 48, 147, 186, 187, 359-64.
- Segunda enseñanza:
competición en la, 232-35.
composición social de los efectivos de la, 201.
comprehensiva, 206.
multilateral, 144.
proporción del grupo de edad que asiste a los centros de, 196.
tipo de centro de, 180.
y salud mental, 186, 187, 201-04, 206-08.
- Seguridad, 11, 21, 60, 61, 357, 358.
del maestro, desarrollo de la, 327.
programa y, 92.
- Selección, 139-46.
actitud de los padres respecto a la, 146.
de base económica, 139, 140.
de los maestros, 320-22.
exámenes y, 139-46.
y grupo límite, 143.
y orientación, 206-08.
y tests objetivos, 142, 143.
- Sentimiento moral y religioso, 102, 103.
- Separación, 47, 79-81, 400.
aceptación de la, 80.
de los impedidos, 284.
- Servicios:
coordinación de los, 45.
curativos, 301-05, 348-51.
de protección maternal e infantil, 25.
especializados para formación de maestros, 341.
médico-pedagógicos (*child guidance clinic*), 48, 344, 354.
médicos, 40, 351.
y los físicamente impedidos, 272, 273.
para impedidos, 284.

- para *niños-problema*, 300-05.
 psicológicos, 40, 303, 343-55.
 sociales, 25, 33, 34.
- Sexualidad, 24.
 actitudes respecto a la, 241.
 adolescencia y, 156, 242.
 e iniciación sexual, 242, 243.
 efectos sobre la adaptación al ma-
 trimonio, 165, 166, 241-49.
 primeras cuestiones sobre la, 73, 74.
 tarea de los padres y del maestro,
 73-76.
 y conflicto, 242, 243.
 y educación sexual, 73, 76, 241-44.
- Síntomas emotivos, frecuencia de los,
 289.
- Socialización, 10, 56-60, 100, 241.
 del niño:
 y escuela maternal, 59.
 y familia, 57.
 insuficientes mentales y casos lími-
 tes, 266.
 juego y, 59.
- Sociedad, incoherencia de la, 183, 184.
- Sordo (véase *Handicap físico*).
- Técnicas de expresión, 90.
- Técnico, 192.
- Temperamento, anomalías inherentes
 al, 285.
- Tendencia innata, 10, 11.
- Tensiones, 3, 7, 107-09, 148, 149, 212-16,
 222.
 en educación, 201, 202.
 interindividuales, 62.
- Tests*, 141-45, 207, 331, 377-79, 384-93.
- Tolerancia, 107.
- Trabajo, 67-69, 92-94, 184, 193-96.
 de equipo, 262, 304, 340, 343, 354, 355.
- Transición, 349.
 de la escuela maternal a la prima-
 ria, 120.
 de la escuela primaria a la segunda
 enseñanza, 212-16.
- Trastornos normales del comporta-
 miento durante el desarrollo, 288-90.
- Trauma*, 285, 286.
- Valores, 8, 105, 106, 173, 360, 369-73.
- Vida de familia, 299.
- Yo, 20.
 conciencia del, 100, 159-61, 177.
 desarrollo del, 165, 166.