

Revista de EDUCACION

137

ESTUDIOS.—FLORENCIO OLLÉ RIBA: La clasificación de los alumnos (53-59) * JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: En torno a la lectura infantil y juvenil (59-62) * *CRONICA.*—MANUEL UTANDE IGUALADA: Las aptitudes y las posibilidades de acceso a la enseñanza en una economía moderna (63-66) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—La reorganización de la instrucción pública en la URSS (66-68) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (68-69) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (70-72)

AÑO X * VOL. XLVII * 2.^a QUINCENA JUNIO * NUM. 137
MADRID, 1961

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * P. José Estepa * Rodrigo Fernández-Carvajal * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo * Francisco Secadas*

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

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

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

LA REVISTA DE EDUCACIÓN, EN SU PERIODICIDAD QUINCENAL, SE PUBLICA DE OCTUBRE A JUNIO, AMBOS INCLUIDOS, COINCIDIENDO CON LOS MESES DE CURSO ESCOLAR. DEJARÁ DE APARECER, POR TANTO, DURANTE LOS PRÓXIMOS MESES DE JULIO, AGOSTO Y SEPTIEMBRE, PARA REANUDARSE EN LA PRIMERA QUINCENA DE OCTUBRE DE 1961.

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



estudios

La clasificación de los alumnos

Una de las mayores preocupaciones con que se enfrenta la educación—y por cierto difícil de resolver—es la de la clasificación de los alumnos, lo mismo en Colegios que en Institutos y en Facultades Universitarias, para una mejor ordenación de la enseñanza y un mayor rendimiento de los modernos métodos didácticos con que cuenta la pedagogía actual.

Por la misma textura del problema, en principio, el mayor interés radica en el hecho de pretender dar a la escuela elemental la categoría de primer estadio ordenador por ser éste el crisol donde se funden los más sensibles valores forjadores de la personalidad del hombre, tanto en lo espiritual como en lo afectivo, y al propio tiempo por ser ella también la que impone hábitos y estímulos básicos para el proceso formativo general.

En efecto, la escuela elemental, por su doble misión de educar e instruir, está llamada a ser el tamiz apropiado para precisar futuras posibilidades por ser, este estadio, obligada antesala desde donde irradian iniciativas y vocaciones que más tarde se convertirán en positivas realidades a través de otros estadios superiores.

No obstante esta, podríamos llamar preselección, no excluye de manera sistemática posteriores ordenaciones. Pero, en realidad, de menor responsabilidad, aunque sean más precisos los fines a perseguir.

La selección se impone en todos los campos de la actividad cultural, sea cual sea la finalidad de la misma. Pero por una razón muy simple, el problema pierde parte de su efectividad e interés cuando se trata de centros de cultura superior, por la particularidad de que el ingreso en tales centros viene determinado por una previa selección de examen. Además de la misma idiosincrasia de la vocación libremente aceptada, al escoger una determinada carrera o técnica especial, hace que el estudiante se sienta estimulado por un interés muchas veces superior a su capacidad intelectual, y, así, la fuerza de voluntad puesta en juego proporciona recursos y reacciones que, a fin de cuentas, superan la alegre inconciencia en que se debaten, muchas veces, los mejor dotados.

Por tanto, la verdadera selección, la más eficaz y más fructífera, será la que se inicie a su debido tiempo en la escuela elemental, pero siempre y cuando el problema se enfoque de manera formal y efectiva, condiciones que, hoy por hoy, distan de ser una realidad y constituyen tan sólo una general aspiración, ya que, de hecho, este interesantísimo aspecto de la psicología aplicada, apenas si ha salido del es-

trecho marco de lo teórico, con proyecciones—más o menos tangibles—en el terreno de la práctica.

Efectivamente, en la actualidad, el problema se plantea dentro de los límites de una amplia concepción, cuyo solo anunciado nos daría idea de la trascendencia que, para la educación, tiene la correcta interpretación de los factores que, de manera más o menos directamente, intervienen en la estructuración de unos principios con posibilidades mínimas de solución.

Estos factores pueden expresarse, de manera resumida, en las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los fines que persigue la clasificación?
- ¿Es conveniente clasificar a los alumnos?
- ¿Cuáles son los criterios, o métodos, más adecuados para clasificar?

Voy a intentar comentar, de la manera más objetiva posible, el concepto general que en la actualidad predomina en el campo de la psicología sobre este particular.

En primer lugar, los fines esenciales a que se tiende con la clasificación de los alumnos son dos. Estos fines tienen su raíz en dos principios que partiendo de una idea común se bifurcan de manera divergente internándose en campos bien distintos donde, a su manera, cada uno intenta prevalecer sobre el otro en importancia y necesidad.

Para algunos, la importancia inmediata de la clasificación obedece a fines puramente económicos, con reverberancias sobre la educación en general. Es decir, enfocar el problema de tal manera que, mediante el mínimo esfuerzo, se consigan los máximos resultados. Lo que responde al deseo de que, con el mínimo gasto, puedan ser atendidos, de manera eficaz, el mayor número posible de educandos dentro de directrices y postulados pensados, resueltos y estabilizados de antemano.

Dudo que este criterio tenga valor alguno para resolver los variados aspectos que una razonada clasificación pueda dar a la escuela elemental. Tal vez en el campo de la orientación profesional o en el de elección de carrera, la idea hallará su mejor encuadramiento por tratarse de alumnos preformados, seleccionados y dispuestos para adentrarse en disciplinas libremente escogidas, bajo normas de realización voluntariamente aceptadas y en donde la vocación puede suavizar dificultades y, a veces, incluso incompatibilidades.

Pero cuando el problema se sale de los límites de la vocación, o de la orientación profesional, el criterio económico falla por completo.

Un niño de ocho años, por ejemplo, lejos todavía de un acabado proceso de desarrollo intelectual, que mengua sus posibilidades mentales, se halla perdido en un laberinto del que la técnica de los tests, por perfeccionada que esté, es incapaz de resolver su problema con garantía de éxito.

Y es entonces cuando se plantea la oportunidad del otro aspecto de la cuestión, la que podríamos calificar de fundamental;

¿Es conveniente y útil la clasificación de los alumnos?

La respuesta es, desde luego, afirmativa, pero dentro de un límite de posibilidades y de realidades.

Al analizar, aunque sea ligeramente, las ventajas que se pueden obtener de una eficaz selección de los alumnos, salta a la vista que cualquier institución docente —sea cual sea la importancia de la misma—, en la que los alumnos estuvieren agrupados dentro de un orden de capacidades parecidas o aproximadas, facilitaría, sin ninguna duda, la labor, tanto didáctica como formativa en todos los aspectos de la educación.

Pero como el niño, a pesar de la mejor selección, no es un autómatas cuyas facultades intelectuales pueden ser numeradas y clasificadas dentro de un orden matemático basado en frías investigaciones —aun cuando éstas sean contrastadas con las mejores estandarizaciones—, el problema se ramifica en seguida, dando lugar a un sin fin de particularidades tan concretas y reales que, quiérase o no, son la negación de toda técnica selectiva, por bien enfocadas y resueltas que ésta esté. La teoría tiene aliciente demostrativo, pero la realidad se impone y la práctica diaria, la experiencia y la lógica demuestran el vacío existente en terreno resbaladizo de la mente infantil y lo lejos que se halla la meta de nuestras aspiraciones más optimistas.

Y, ante tal coyuntura cabe preguntar, aunque sea por mera curiosidad psicológica:

¿Qué criterio o método sería más apropiado para lograr una *acceptable* clasificación?

En realidad, la controversia sobre tal extremo está planteada, con toda su agudeza, en el trillado campo de lo teórico, con ilimitadas concesiones a la especulación, lo que prueba la fragilidad de los principios sustentados por los más destacados psicólogos, tanto en el terreno de la psicología experimental como en el de la psicología aplicada.

Haciendo, pues, una rigurosa selección, podemos reducir a tres los más importantes criterios sobre lo que debería ser el factor básico, eje de toda selección, para ser verdaderamente eficaz:

La edad física o real.

El nivel cultural o madurez instructiva.

La madurez mental o capacidad intelectual.

Desde luego, el ideal máximo para una perfecta selección o clasificación, sería aquel que nos permitiera reunir, en una misma clase o grado, a todos los escolares cuya edad biológica fuera la misma para todos. Pero aunque este factor es esencial, dista mucho de ser una realidad, por lo que puede desecharse *a priori* esta posibilidad.

Es evidente que las capacidades intelectuales de los niños varían grandemente dentro de los límites de una misma edad real. Podemos afirmar que es de todo punto imposible reunir en una misma agrupación de alumnos a niños de igual edad con idéntica madurez intelectual.

Por tanto, este factor no puede ser adoptado como medida determinante de ninguna clasificación, y, por consiguiente, admitir la realidad de que en una misma clase convivan y se eduquen niños de diferente edad biológica, pero con cierto paralelismo intel-

lectual, sin que ello comprometa el rendimiento y la evolución de los mismos. Naturalmente, esta diferencia, en la edad cronológica, deberá ser lo más reducida posible para evitar complicaciones de orden moral, pues a cada edad corresponden diferentes reacciones tanto de temperamento como de carácter, lo mismo en lo mental que en lo afectivo, incluso en niños cuya capacidad intelectual no se halle entre los mejores.

La diferencia de un par de años que suele tolerarse en tales casos, no es recomendable entre niños comprendidos entre los seis y los diez años.

Así pues, si este criterio resulta improcedente por la serie de incompatibilidades que en el orden evolutivo plantea, el que se basare en lo que se ha dado llamar madurez instructiva tampoco ofrece suficientes garantías de éxito.

El nivel cultural a que haya llegado el niño en el momento de su clasificación podrá valer como recurso transitorio, pero nada más, puesto que, a medida que transcurra el tiempo se convertirá en elemento negativo para nuestra selección.

Porque, es evidente, que, a partir del mismo instante de nuestras observaciones selectivas, la mayoría de los niños evolucionarán rápidamente en uno o en otro sentido tanto intelectual como instructivo, en la proporción en que les impulse su propio desarrollo intelectual.

Las posibilidades de captación y elaboración, mayores en los niños bien dotados, romperán rápidamente el equilibrio inicial, desorganizándolo de manera sensible, haciendo surgir la necesidad de nuevas clasificaciones. Pero esto, como puede suponerse, no conducirá a nada práctico.

O bien aceptamos la clase tal como la hemos clasificado en principio aceptando de antemano los inconvenientes que irán surgiendo en lo sucesivo (lo que se aparta de la pureza del procedimiento) o descondemos al absurdo de proceder a una nueva clasificación periódica. Creo que esto último nunca podrá ser aceptado por una pedagogía responsable—a pesar de ser lo más práctico en tal caso—, por las consecuencias negativas a que conduciría esta solución. Como hemos visto, ni uno ni otro de los procedimientos hasta ahora expuestos ofrecen una solución, ni siquiera aproximada.

Nos falta considerar el tercero de ellos, procedimiento que en realidad, por lo menos teóricamente, es el que parece más viable, o por lo menos, el que ofrece mejores posibilidades de realización matemática.

Nos referimos al criterio sustentado por muchos psicólogos al pretender que toda selección, para ser verdaderamente real y, por tanto, eficaz, debe fundamentarse en la capacidad mental del niño. Según ellos, no es lo que el niño sabe en el momento de la investigación lo que importa (madurez instructiva), sino lo que el niño es capaz de saber o aprender en lo sucesivo (madurez intelectual).

Evidentemente, toda selección que tomara como base este factor mental, de manera real y segura, sería la piedra filosofal que resolvería, de una vez, todas nuestras inquietudes y preocupaciones.

Pero ello no es posible. Dígame lo que se diga, ac-



tualmente no es más que una deseada aspiración que, como realidad, no puede ser defendida seriamente por quien conozca la psicología, dado que entraña tal cúmulo de problemas e incompatibilidades, tanto de orden técnico como didáctico y moral que su enumeración sería interminable.

No obstante, los intentos en este campo han sido numerosos y continuados, fruto de los cuales han sido una serie de principios, de leyes y de sugerencias que han dado paso a infinidad de aplicaciones prácticas.

No obstante, en conjunto, los resultados no han sido lo que cabía esperar, por la amplitud del problema y para justificar las conclusiones a que se pretende llegar se arguyen, con frecuencia, una serie de tópicos desproporcionados, pero comprensibles por la preocupación que de ellos se desprende en pro de una mejor orientación pedagógica.

Así, por ejemplo, se afirma, que retener a niños bien dotados en un ambiente escolar inferior a su capacidad constituye una injusticia; no aprenden a estudiar; ni a trabajar con estímulo; la marcha de la clase les aburre por falta de aliciente en el esfuerzo; no llegan a adquirir un verdadero hábito de estudio, pues todo les es demasiado asequible.

Creo se exagera la nota, por lo menos si se parte de una base formal de buscar la mejor homogeneidad en el conjunto de una clase. No creo que ello sea ningún inconveniente serio, ni que vengan frustraciones de ninguna clase por tal causa, ni que comprometa el éxito en los estudios superiores, el que unos niños con unas décimas en más de cociente intelectual, convivan con niños de menor cuantía; siempre, claro está, que esta diferencia no traspase los límites de lo que podríamos considerar como *normal*.

Además, la experiencia nos enseña que este cuadro negativo en las posibilidades del mejor dotado, es más teórico que real.

La moderna pedagogía cuenta con normas didácticas lo suficientemente precisas para suavizar—e incluso eliminar—tales defectos. Además, dichos niños se hallan dentro de una situación de responsabilidad—aunque por ellos ignorada, no menos moral—que les ofrece la oportunidad de realizar una verdadera misión social, sin frenar su formación, dentro de su ambiente escolar.

“Los más capaces no deben separarse de los menos capaces, sino que deben reconocer aquí en seguida su misión social y actuar como auxiliares de los más débiles, siempre que la distancia en sus capacidades no sea demasiado grande, ya que el estímulo existe cuando hay posibilidades de aproximación (1).”

De todos modos, esto no impide reconocer que una selección basada en medios científicos como la que nos proporcionarían los tests mentales o las pruebas objetivas, las escalas de producción, etc., sería lo ideal y eficaz, pero la sinceridad nos obliga a reconocer que si aceptáramos este principio y obrásemos en consecuencia, pronto nos enfrentaríamos con una serie de problemas de orden estructural imposibles de resolver con los medios técnicos de que disponemos y por la deficiente organización de nuestra enseñanza para recibir tales innovaciones.

Así, pues, un alumno bien dotado no siempre podrá ser aparejado con otros de su mismo nivel mental por la particular circunstancia, fácilmente comprensible, de que un niño puede muy bien despuntar en una o varias disciplinas y ser deficiente en otras, sin que por ello se altere en los más mínimo su capacidad mental. Por tanto, una clasificación que nos diga lo que un niño es capaz de aprender puede ser una eficaz orientación, aun cuando nunca será un valor definitivo, pues con frecuencia se ha comprobado que las mejores promesas se han diluido fatalmente en el transcurso de la evolución.

Por otro lado, la misma naturaleza del complejo intelectual nos demuestra que existen variadas facetas, predominantes elementos mentales que, por uno u otra causa, clasificarán el niño dentro de un grupo determinado al cual podrán llegar por diferentes particularidades intelectuales.

En efecto, Wermeylen ha demostrado que las funciones del desarrollo mental pueden clasificarse en dos grupos bien definidos: de *adquisición* el uno y de *elaboración* el otro.

Las funciones de *adquisición* son: memoria, atención, imaginación y *asociación simple*.

Las funciones de *elaboración* son: comprensión, juicio, razonamiento, análisis, generalización e *invención*.

Teniendo en cuenta que tales funciones, en su totalidad, se manifiestan ya en el niño desde su segunda infancia, podremos formarnos una idea de lo difícil que resultaría, para su clasificación científica, agrupar en un mismo denominador común capacidades en las que alguno de estos elementos predomine, de manera manifiesta, sobre otros, dentro de un proceso similar de evolución, y todo ello referido a niños de correcta normalidad mental.

Por otro lado, otro factor, no menos importante, viene a confirmar nuestro aserto: la *inteligencia*.

Thorndike clasifica las inteligencias en tres grupos característicos desde el punto de vista de *velocidad*, *profundidad* y *extensión*.

Hay inteligencias rápidas y las hay lentas. El valor asignable a la velocidad de la inteligencia será muy desigual, según los casos. Para un operador de cine o un técnico de radio, la velocidad será el aspecto más importante de sus profesión, dado que necesita superar situaciones apuradas con el mínimo de tiempo posible. Sin embargo, en relación con un hecho importante, el tiempo no tiene valor alguno.

El que Marconi tardara un año o diez en descubrir los principios de la telegrafía sin hilos no modifica en nada el valor excepcional de su invento.

A un gran pensador, a un filósofo no se le exigirá jamás rapidez de inteligencia, sino, por el contrario, profundidad.

Tener profundidad, según Thorndike, es ser capaz de resolver los problemas más difíciles. Aquellos ante los cuales el mayor número de individuos fracasan.

Y profundidad no debe confundirse con extensión. Esta particularidad corresponde a la capacidad de resolver el mayor número de situaciones de índole variada.

Estas complejas características intelectuales que

(1) W. Stern: *La clasificación de los alumnos*.

ya se hallan en el intelecto del niño, y que la educación va perfilando, pronto serán el disolvente más activo de la precaria homogeneidad que habremos logrado dar a nuestras clases a costa de innumerables concesiones. Y más aún, si queriendo atender esas realidades actuamos en consecuencia, el problema se agudiza ante la imposibilidad de disponer del suficiente número de clases donde agrupar a las diferentes capacidades a parte de resultar improbable lograr los elementos precisos, en cuantía, para formar un grupo lo suficientemente numeroso, y darle el nombre de clase.

Si añadimos a esto los inconvenientes de orden moral, social, de ambiente, de carácter, etc., tendremos que convenir que en la actualidad toda selección, basada en métodos puramente técnicos, es poco menos que una utopía.

Ahora bien, es de todo punto imprescindible que la labor de una clase, para ser efectiva, sea desarrollada dentro de cierto nivel de homogeneidad. El desenvolvimiento armónico de los postulados que la educación persigue, reclama un clima apropiado, lo más unificado posible, dando la afinidad tanto intelectual como moral de los alumnos sirva de garantía para el logro de su instrucción, fin no menos esencial, por lo utilitario, en la formación del niño.

Por tanto, basándonos en procedimientos más modestos, pero también más reales, y no menos eficaces, podremos ordenar debidamente el conjunto de nuestras clases. Este es el criterio que llevo practicando, desde hace algunos años, con resultados bastante convincentes y aceptables.

Las aptitudes en la lectura, en la escritura y en el cálculo mental, dan la pauta para lograr una selección muy de acuerdo con las auténticas posibilidades del niño. Este procedimiento, fácil de practicar, tiene la virtud de ser igualmente aplicable a grupos escolares y graduadas (clases), y a escuelas unitarias y mixtas (secciones).

Al margen de todo ello, la sicología nos proporciona una serie de sugerencias que, si bien no resuelven el problema, pueden proporcionarnos un fondo básico de conocimientos técnicos que ayudarán a simplificar nuestra labor por poco que nos dejemos interesar por ellos.

Así pues, si tomamos como punto de referencia los resultados que, para determinadas aptitudes, nos proporciona la sicoestadística cuando trata de hallar valores individuales basándose en lo colectivo, tendremos una serie de positivos elementos que nos facilitarán la ordenación de nuestras clases.

Dado que la aptitud marca el norte en la brújula de toda selección, no estará por demás el dar una ojeada a estos tecnicismos con el propósito de que nos proporcionen una serie de sugerencias que forzósamente habrán de sernos útiles en el momento de preseleccionar, aunque sólo sea una preselección de carácter mental y puramente personal. Luego sobre tal armazón podremos levantar el edificio de nuestras preocupaciones.

El método de graduación de las aptitudes, en forma general y aplicado a múltiples aspectos, fue ideado por el biólogo y matemático inglés Francisco Gal-

ton (2), quien dio una serie de iniciativas y conclusiones, producto de sus pacientes investigaciones. Más tarde, tales experiencias fueron extensamente desarrolladas y aplicadas con éxito por Claparède (3), y pronto tuvieron gran aceptación en todos los medios psicológicos.

Actualmente el sistema, aplicado a una serie de tests de aptitud, está dando excelentes resultados al proporcionar, de manera muy precisa, datos para medir la individualidad de los alumnos en todos aquellos fenómenos mentales que son susceptibles de traducirse en valores tangibles.

Este test, determinante de aptitudes, llamado también "Test de los percentiles", se funda en la posición que un individuo ocupa dentro un conjunto de cien.

En esta escala así formada, cada uno de los cien individuos representa tantos grados de la aptitud que se intenta examinar, según el lugar que ocupa en la misma. Por tal causa se da el nombre de *percentil* a cada uno de tales individuos.

Esta distribución de percentiles puede, para mayor claridad y comprensión, representarse de manera gráfica. En este caso los percentiles, los deciles y cuartiles (lugares 1.º, 10.º y 25.º), formarán una curva que expresará la manera cómo estos valores están distribuidos en los sujetos examinados.

Cuando los resultados del examen responden a la realidad esta curva tomará la forma de una ojiva, la famosa "Ojiva de Galton", tan familiar en todos los tratados de sicología experimental, por ser el módulo de medida para la ley de la *probabilidad de las desviaciones*. De tal suerte que si esta ojiva no aparece debidamente formada es necesario repetir la prueba. Algo habrá fallado en el desarrollo de la misma, y los resultados no podrán ser concluyentes.

Esta curva, pues, tan admirablemente ideada, nos permite asignar sin necesidad de otras comprobaciones el rango que corresponde a cada individuo, con respecto a una determinada aptitud.

Examinado atentamente la famosa "Ojiva de Galton" nos damos cuenta inmediatamente de que los resultados así obtenidos no son parejos. Es decir, la distribución de valores resulta de tal manera agrupada, que los que podríamos calificar de *superdotados*, en la aptitud que tratamos de investigar, y los que llamaremos *deficientes* en la misma, están representados, en uno y otro caso, por una pequeña minoría, si los comparamos con la totalidad del grupo que nos ha servido de base de estudio o examen.

Pero si ello nos da una idea bastante clara del contenido intelectual que predomina en las capacidades intelectuales de los individuos que forman un grupo, sabemos exactamente que relación guardan con el contingente medio o más numeroso.

Los extremos se equilibran, pero, ¿en qué proporción? ¿Es constante esta proporción?

Sin entrar en detalles, diremos que estos extremos, y otros no menos interesantes, se precisaron de manera satisfactoria, gracias al estudio de grandes muestras.

(2) F. Galton: *Investigaciones*.

(3) E. Claparède: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*.

sas humanas. Resultado de todo ello fue obtener un módulo fijo y constante, módulo que, como se comprobó, equivalía casi a la mitad de los individuos investigados. Es decir, en toda agrupación humana, aproximadamente, la mitad de los elementos que la forman reúnen parecidas condiciones de capacidad intelectual, variando esta capacidad de contenido a medida que nos apartamos de la apreciación normal, ya sea en más o en menos y siempre dentro de una misma proporción matemática.

Esta delimitación de posibilidades, dentro de una determinada aptitud, viene sobradamente confirmada por nuestra propia experiencia personal. En efecto, en la vida práctica, podemos constatar diariamente que la inteligencia media es la norma más frecuente en toda suerte de actividades, ya sea en colegios, oficinas, fábricas, brigadas de trabajo, etc.

Por lo tanto, partiendo de cálculos estadísticos obtenidos a través de infinitud de experiencias realizadas en grandes masas humanas, de ocupaciones muy dispares, puede afirmarse que, lo que podríamos llamar modo o capacidad media, viene representada por el 50 por 100 de los individuos investigados, mientras que cada uno de los extremos, que llamaremos *supernormal* y *subnormal*, están representados cada uno de ellos por el 25 por 100 de la masa total.

Y, precisando más todavía, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en admitir una clasificación más numerosa, a fin de acercarse lo más posible a la realidad, desglobo los extremos y asignando un 5 por 100 a estas nuevas subdivisiones, con la denominación de *superdotados* a los unos y de *deficientes* a los otros.

Por tal motivo dicha estructuración estadística vendrá representada por la siguiente tabla:

- 5 % = Superdotados.
- 20 % = Supernormales.
- 50 % = Normales.
- 20 % = Subnormales.
- 5 % = Deficientes.

Con todo, hay que hacer observar que esta clasificación es más teórica que real, pues, como puede suponerse, no existe un límite bien definido entre una denominación y otra, ya que las aptitudes humanas de cualquier naturaleza obedecen a un conjunto de matices no delimitados con la suficiente precisión por lo que, en la mayoría de los laboratorios sicológicos, se ha adoptado la siguiente tabla de clasificación, al parecer más justa y más apropiada:

- 10 % = Superdotados.
- 20 % = Supernormales.
- 40 % = Normales.
- 20 % = Subnormales.
- 10 % = Deficientes.

Estas variaciones individuales, cuando están tomadas sobre un conjunto numeroso, para mayor facilidad de interpretación se acostumbra a representar por una curva en forma de campana, cerrada sobre una abscisa, llamada "Campana de Gauss", que tiene idéntica significación que la curva de frecuencia de Galton. De esta suerte se nos presenta de manera tangible el principio de que "cuanto más grandes son las desviaciones sobre la media más raras son:

En la figura 1, que representa la campana de Gauss, puede observarse cómo las variaciones individuales se

reparten de manera precisa y matemática alrededor de un valor central *C*, llamado modo, cuando se le considera de manera colectiva (conjunto de individuos

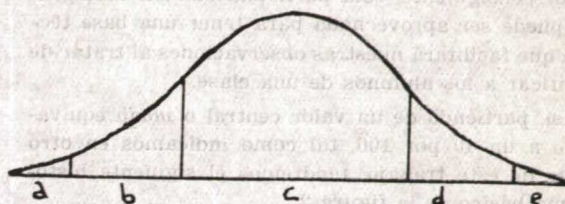


Figura 1.

que forman el modo), o bien, *tipo específico*, cuando se le considera individualmente (cada uno de los individuos que forman el modo). Los espacios *b* y *d* representan los valores intermedios, en más y en menos, así como *a* y *e* representarán asimismo variabilidades todavía más acusadas, en sentido positivo o negativo también.

Así, aplicando estos valores a la tabla anterior tendremos:

- A = Superdotados.
- B = Supernormales.
- C = Normales.
- D = Subnormales.
- E = Deficientes.

De ello podremos sacar la siguiente conclusión:

En todo conjunto de individuos, las variaciones que se observan aparecen como dependientes y oscilando alrededor de un valor central que es el que se repite

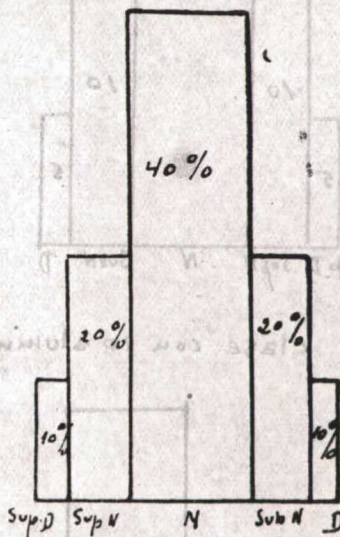


Figura 2.

con mayor insistencia y nos da la pauta para las demás variabilidades de la serie.

Según Claparède (4), cuando el número de observaciones no es muy considerable, se puede sustituir la curva de frecuencia, para mayor comprensión, por una serie de columnas rectangulares, ya que, según afirma este autor, la curva de frecuencia es el límite ideal de un polígono de frecuencia.

A esta representación gráfica, en forma de rectángulos, se le ha dado el nombre de histograma y en él, al igual que en la campana de Gauss, pueden de-

(4) Claparède: *Sicología del niño*.

terminarse las mismas proporciones, a partir del modo en más y en menos, según la aptitud que representa.

Por consiguiente, esta particularidad del histograma puede ser aprovechada para tener una base técnica que facilitará nuestras observaciones al tratar de clasificar a los alumnos de una clase.

Así, partiendo de un valor central o modo equivalente a un 40 por 100, tal como indicamos en otro lugar de este trabajo, tendremos el siguiente histograma básico de la figura 2:

Sup. D. = Superdotados.

Sup. N. = Supernormales.

N. = Normales.

Sub. N. = Subnormales.

D. = Deficientes.

No obstante, para una mayor metodización y aplicación del sistema, podemos considerar otras subdivisiones secundarias, aunque sólo sea "in mente", las cuales nos darán una diferenciación más real, si consideramos los "normales para arriba", y los "normales para abajo", con lo cual habría siete categorías. Pero, prácticamente, bastan cinco. Por lo menos, éste es el criterio a que se ajustan la mayoría de los laboratorios sicológicos.

A continuación voy a presentar una serie de histogramas para clases de 50, 40, 30 y 20 alumnos. Mediante ellos, el lector que se interese por el asunto puede, fácilmente, hallar la relación conveniente para clases de diferente número de alumnos, partiendo siempre de la proporción del 40 por 100 para el modo central.

Por ejemplo, si un profesor tiene a su cargo un grupo o clase de 50 alumnos, teóricamente debe haber en ella: cinco alumnos sumamente inteligentes en contrapartida de otros cinco deficientes; la masa general de la clase, es decir, el núcleo más numeroso,

Clase con 50 alumnos

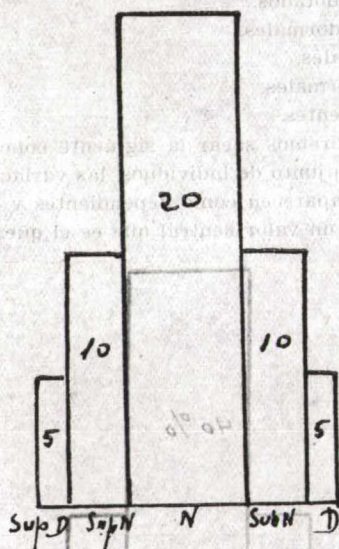


Figura 3.

Clase con 40 alumnos

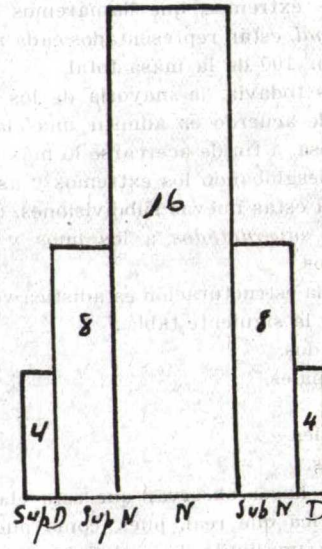


Figura 4.

Clase con 30 alumnos

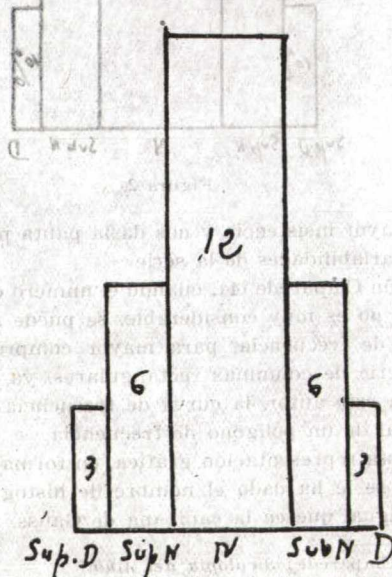


Figura 5.

Clase con 20 alumnos

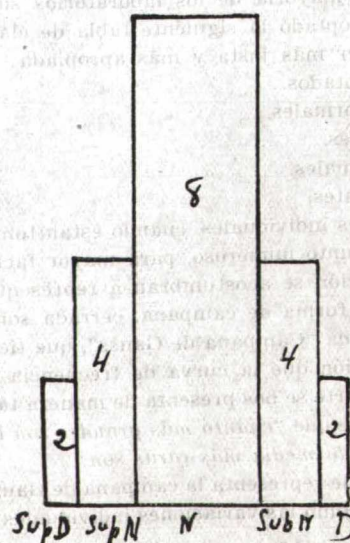


Figura 6.

estará representado por 20 alumnos normales o corrientes, junto con 10, a los que podríamos calificar de excelentes, completando la clase un grupo de 10 alumnos regulares.

Como colofón, y adelantándome a la opinión que muchos pueden sustentar, diré:

Sé que muchos profesores, a quienes el problema puede interesar, dirán:

Estupendo saber que, en mi clase tengo 16 alumnos que se desenvuelven dentro de una regularidad ideal; que cuatro de mis alumnos son excelentes, frente a otros cuatro deficientes; que ocho alumnos están en buenas condiciones de rendir, en contrapartida a otros ocho que van sólo a una marcha para salir del paso como pueden...

Pero, ¿cómo localizarlos? ¿Qué métodos emplearé para poner de manifiesto estas individualidades? En suma: ¿Cómo proceder para clasificar a mis alumnos?

El problema es real. Yo mismo me lo he planteado alguna que otra vez.

La respuesta a estos interrogantes no puede darse más que con otro interrogante.

Ni la psicología aplicada, ni la pedagogía experimental pueden resolver, de manera formal, esta cuestión en la actualidad. El problema se sale de los cauces de toda investigación, por meticulosa que sea, y las estandarizaciones en su conjunto no nos ofrecen más que inestables puntos de apoyo donde fundamentar nuestras relaciones.

Esto no quiere decir, ni mucho menos, que en el

campo de la psicología no existan métodos y leyes que pretendan resolver la cuestión. Pero, digámoslo de una vez: la teoría, en educación, es muy cómoda y fácil, y por tal motivo se presta también a una serie de especulaciones y afirmaciones gratuitas, ya que únicamente la práctica continuada y el contacto directo con el niño pueden precisar el verdadero significado y el auténtico valor de todas las innovaciones.

Por tal causa, no todas las técnicas psicológicas pueden ser puestas, de un modo práctico, en manos del maestro, ni todas las experiencias de laboratorio son útiles para la educación.

Por tanto, y mientras llega el día de las grandes realizaciones en el orden educativo, lo más práctico y acertado será fiar en las inquietudes e iniciativas del maestro y aconsejarle que empleando su *método personal de clasificación*, basado, en lo posible, en las más acertadas orientaciones psicológicas, procure llenar este vacío, que, por lo demás, es general, incluso en aquellos países que van en vanguardia en el camino de las ciencias de la educación.

Otras soluciones, lo sabemos por experiencia propia, son pura utopía.

Cuando cada centro educativo disponga de un psicólogo escolar en funciones de consejero y realizador se dará el gran paso en el camino de la efectividad. Pero esto está, todavía, lejos, muy lejos de la realidad.

FLORENCIO OLLÉ RIBA,
Jefe de Estudios del Colegio Nelly. Barcelona.

En torno a la lectura infantil y juvenil

Aparte de numerosos trabajos y artículos a este amplio tema dedicados —cuya cita omito para no cansar al lector—, ya en estas mismas páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN (1) traté ampliamente en líneas generales, incluyendo una extensa bibliografía del tema que hoy me ocupa.

Sin embargo, considero preciso añadir algo más. Y así, en este nuevo artículo, expondré los extremos siguientes: 1.º Panorama de las lecturas para niños y adolescentes; 2.º Actuales preferencias; 3.º Hacia una elevación y renovación temáticas; 4.º Creación de un ambiente más propicio a la lectura infantil-juvenil; y 5.º Formación de los lectores del mañana.

PANORAMA DE LAS LECTURAS PARA NIÑOS

Y ADOLESCENTES.

En los últimos veinte años se viene mostrando cierto interés en España por fomentar e incluso, en oca-

siones, por elevar el nivel de las lecturas para niños y adolescentes. La plausible labor que realiza el Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús", cuyo "Catálogo crítico de lecturas para niños" ha sido editado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas; la institución de premios literarios, ya con carácter oficial, como el "Lazarillo", por el Ministerio de Educación, o con carácter particular, como los convocados por algunas editoriales —Mateu, entre otras—; la encuesta realizada, el pasado año, por el Instituto Nacional del Libro Español con diversas escuelas sobre libros y lecturas infantiles; y, en fin, el interés de un reducido grupo de escritores —Sanchez Silva y muy pocos más— hacia los temas para niños y jóvenes, merecen no sólo una cita obligada, sino especial gratitud. Pero es igualmente necesario reconocer que todos estos y aun otros esfuerzos aislados, menos conocidos, son insuficientes.

En ocasiones, vienen a perderse en el vacío no sólo por una indiferencia casi total, sino por el predominio numérico —en proporciones masivas— de estúpidas publicaciones que no debieran editarse. Parece extraño que esto ocurra en un país como el nuestro, donde el celo de la censura ha cortado, de raíz, lo pornográfico. Pero es que hay otras publicaciones que, si bien no atentan contra el sexto mandamiento, lo hacen contra otros del decálogo de la Ley de Dios: por ejemplo, las truculencias de "gangsteris-

(1) Cfr. mis artículos *La literatura y la lectura infantil-juvenil*, núm. 81 (1.ª parte), 2.ª quincena de mayo de 1958, págs. 23-28, y núm. 82 (2.ª parte), 1.ª quincena de junio de 1958, págs. 51-56.

mo", tan en boga. Y de hecho atentan, cuando menos, contra el buen gusto, contra el más elemental sentido estético, otras muchas publicaciones para chicos, adolescentes y jovencitas, precisamente por la vaciedad, la superficialidad y la ramplonería con que están concebidas y escritas.

La censura —en el caso de las publicaciones infantiles y juveniles— debería tener un carácter menos unilateral, quizá menos rígido en algún aspecto y, en cambio, mucho más inflexible ante toda esta oleada de engendros anodinos, huecos de ideales nobles, vacíos también de contenido moral y literario, cuando no contrarios, chabacanós no pocas veces, y, sobre todo, estúpidos.

Es difícil escribir para niños y jóvenes y, de hecho, se escribe poco para ellos. Es más fácil, en cambio, publicar bazofia impresa y envuelta en chillones colorines donde el rojo de la sangre y el negro de las pistolas suelen ser, agrios y sombríos, los tonos dominantes.

Si se hacen algunas honrosas excepciones —cada vez más numerosas, por fortuna, respecto a los libros, pero en cambio, escasísimas, casi inexistentes en cuanto a revistas infantiles y juveniles—, apenas tenemos hoy en España lecturas adecuadas para niños y adolescentes.

Por el contrario, abundan hasta la saciedad las noveluchas del Oeste americano —falsas, absurdas, escritas incluso por españoles que ni siquiera conocen aquellas praderas— y las no menos efectistas y rebuscadas del F. B. I. Abundan, asimismo, las truculencias de guerra y espionaje. Y, para los más pequeños, es avasalladora también la invasión de los llamados "cómic", los periódicos ilustrados —más grabados que texto— que si, en principio, tienen el plausible propósito de facilitar por la imagen la comprensión de la lectura, abusan de tal manera del sensacionalismo temático y reducen tanto los textos que carecen de todo valor educativo, ya que, lejos de estimularla, le hacen perder al niño el hábito y aun el gusto de la lectura. Ante estos "cómic" de nuestro tiempo, el niño pasa hojas y más hojas para mirar con los ojos, no para leer, infinidad de historietas de colorines, concebidas al estilo de películas cinematográficas, donde el texto se elimina casi totalmente, destruyéndose la más elemental literatura. Este es el pasto espiritual del que se nutren hoy el 90 por 100 de los chicos y adolescentes de España. No creo que llegue a un 10 por 100 el número de los muchachos que tengan a su alcance o que sean capaces de buscar por sí mismos lecturas de mayor dignidad. En cuanto a las niñas y a las jovencitas, no faltan para ellas las novelitas y las revistas viejas y superficiales, con ribetes "rosa", más propicias a deformar que a orientar.

ACTUALES PREFERENCIAS.

Ante tal panorama dominante de lecturas infantiles y juveniles, no es nada extraño que las actuales preferencias lectoras acusen muy bajo nivel. Es, sencillamente, la más lógica consecuencia.

Resulta verdaderamente aleccionador contrastar aquí algunos datos estadísticos de una encuesta re-

cientemente realizada (2), relativa a preferencias y a las sensaciones predominantes en lectores de revistas infantiles, comprendidos entre los ocho a trece años: la *violencia* la prefiere el 27 por 100 de los chicos y el 10 por 100 de las niñas, y la *fuerza física*, el 39 por 100 y el 13 por 100, respectivamente; en tanto que el *sentido religioso* se acusa en las preferencias del 5 por 100 de los muchachos y del 7 por 100 de las chicas. Los temas de espionaje, guerra y "gangsterismo" ocupan, por ejemplo, el 39 por 100 de las preferencias de los muchachos de seis a ocho años, el 40 por 100 de los de nueve a once años y el 49 por 100 de los comprendidos entre doce a catorce. En cambio, los temas de amena divulgación de la actualidad científica y técnica van del 0 por 100 en los pequeños de seis a ocho años a sólo el 14 por 100 en los de doce a catorce, pasando por el 8,5 por 100 en los niños de nueve a once.

Y, entre las niñas, los temas sobre la vida familiar y escolar —que, lógicamente, gozan de mayor predilección que entre los muchachos— sólo alcanzan, como máximo, el 26 por 100, en las pequeñas de seis a ocho años, para descender al 17 por 100, en las de nueve a once, y mantenerse en una proporcionalidad media —el 22 por 100— en las muchachitas de doce a catorce. Las cifras no pueden ser más expresivas. Se comentan solas y revelan tanto la pobreza y ramplonería temáticas de la casi totalidad de nuestras revistas infantiles como el consiguiente rebajamiento en las preferencias de los pequeños lectores.

Se observa, asimismo —aunque se debe, en gran parte, a lo poco que se cultiva—, la falta de curiosidad intelectual, cuando precisamente es la curiosidad más enciclopédica por conocer y explicarse todas las cosas el rasgo más acusado de la mente infantil.

Se padece también —y a ello contribuye no poco el cine, y lo que es peor, la manera amorfa, masificada, con que se va al cine— una como morbosa predilección por los temas más simplistas o elementales (el superhombre "a lo Tarzán", el "héroe" del Oeste, los relatos policíacos, las narraciones de guerra y espionaje), como si viviéramos desplazados hacia el más retrógrado o primitivo de los tiempos. ¿Es que están acordes con la civilización de hoy y con la finura de nuestra cultura occidental estas preferencias infantiles?

Se produce también entre los niños y adolescentes de nuestro país una absurda inclinación a los temas y personajes extraños, a lo que contribuyen no sólo la avasalladora influencia del cine, sino la escasez de obras, asuntos y tipos genuinamente españoles. Escasean, de otra parte, la imaginación e inventiva de los dibujantes.

Tarzanes y vaqueros americanos, "gangsters" y policías del F. B. I. y toda la serie interminable de tipos cómicos del cine, desde Charlot, Laurel-Hardy o Groucho Marx hasta los dibujos animados de Walt Disney pueblan, con despótico y casi absoluto dominio, las historietas de los "cómic" y las páginas de los relatos de aventuras.

Gran parte de culpa de ciertas corrientes turbias

(2) Cfr. Antonia Toral Millán: *La adolescencia y su Prensa*, en "Gaceta de la Prensa Española", núm. 129, julio-agosto de 1960, págs. 439-456.

y oscuras en la juventud del mundo actual —el “gamberrismo” como plaga colectiva, con nombres y matices distintos, que van desde el “gangster”, el “teddy-boy” o el “blouson-noir” al existencialista más o menos equívoco; el despego familiar; la falta de educación y de respeto; la indiferencia cuando no la negación de valores positivos y permanentes; la llamada “angustia vital”—corresponden a ese mundo, también oscuro y turbio, de lecturas absurdas, peli-grosas y estúpidas. Y así, de vez en cuando, no es extraño leer en la prensa diaria que un atracador juvenil, un adolescente homicida, o el jefe de una banda juvenil —como los autores del rapto del hijo de Peugeot— cometieron cualquier hecho delictivo porque les había estimulado a ello la lectura de alguna de estas novelas tan en boga...

HACIA UNA ELEVACIÓN Y RENOVACIÓN TEMÁTICAS.

Se hace, pues, necesaria y urgente la elevación y renovación temáticas en los libros y revistas para niños y adolescentes. Elevación y renovación proporcionadas, claro está, a las diferentes edades psicológicas de los pequeños lectores: con predominio de la fantasía y la ilusión para los más chicos y con un acercamiento progresivo hacia la realidad para los mayorcitos.

Hay que desterrar intereses exclusivamente comerciales para atender a las necesidades y auténticos intereses del niño y del adolescente. Si para ello es preciso perjudicar, de momento, ciertos dividendos editoriales o reducir los ingresos de destajistas por entregas —ya que muchos no merecen el nombre de escritores—, será menos lamentable y de consecuencias menos graves que seguir proporcionando bazofia en grandes cantidades de papel impreso como exclusivo alimento espiritual de la mayoría de los niños y los adolescentes. De este tremendo problema no se han dado plena cuenta todavía ni los padres ni los educadores, y menos aún los desaprensivos que comercian con toda esa mal llamada literatura infantil y juvenil que yo denomino, desde hace años, “infraliteratura”.

Mas, como por otra parte, escribir para niños y adolescentes no es fácil y una literatura formativa a la par que amena tampoco se improvisa con la urgencia y en la medida necesarias, por mucho que se fomente a través de premios o concursos, es preciso pensar, esencialmente, en dos cosas: la elevación moral y literaria de los temas y su renovación.

Para lo primero, hace falta plantear este problema desde arriba, mediante unas orientaciones fundamentales y una intervención de la censura, regulada, eficaz y decidida.

Para la renovación temática se precisa un perfecto asesoramiento —a través de escritores, profesores, dibujantes, etc.— que, a la vez de elevar y dignificar la calidad literaria, amplíe y renueve los asuntos, los tipos, los motivos de la lectura infantil y juvenil. Hay que despertar y canalizar bien la curiosidad del niño y, al mismo tiempo, realizar una tarea de ennoblecimiento al descubrir o destacar al alma infantil valores humanos, sociales, científicos, estéticos o de cualquier otro orden positivo en los personajes de cualquier relato.

No hay que posponer el llamado género de aventuras, que, al presentar una irrealidad como posible, es el que por su novedad y dinamismo, llega muy a lo hondo de la avidez del muchacho. Sólo hay que dignificarlo en cuanto a sus ambientes y al móvil de sus personajes y, en especial, del protagonista que pueda ofrecerse como “tipo” o “héroe” ante los ojos infantiles.

Más o menos relacionados con los libros de aventuras convendrá intensificar otros temas —científicos, históricos, biográficos, etc.— en forma sugestiva, literaria, amena, con profusión de dibujos que animen el texto y, en ocasiones, contribuyan a su más fácil o atrayente comprensión. La historia universal y, en particular, la de España, ofrecen hechos destacables; las conquistas actuales de la ciencia y de la técnica; las costumbres de países exóticos; o, como contraste, la vida en las grandes ciudades; la fauna y la flora; la existencia de los grandes hombres; los valores higiénicos y sociales del deporte; las artes plásticas y la música; la Biblia; y otros motivos más de la vida misma pueden nutrir y ampliar esta temática.

No nos asuste pensar erróneamente que lo científico o lo religioso —sirvan de ejemplos— se salen de la temática infantil. La ciencia, como la filosofía, que, inicialmente, suponen una actitud de asombro ante el mundo y las cosas, se van formando a impulsos de la intuición y hasta de la misma fantasía y no son, en el fondo, sino la más maravillosa de las aventuras. ¿Es que la vida de Edison y su arán incansable hasta lograr la lámpara incandescente no supone una fantástica aventura? ¿No lo es la del matrimonio Curie con el radium? ¿No lo son, asimismo, los viajes de los primeros navegantes y descubridores, desde Vesputio, Magallanes, Elcano o Colón hasta los cosmonautas de nuestros días? ¿No es otra aventura singular la del filósofo que discurre creando un nuevo sistema de ideas, la del artista que pinta o esculpe una obra maestra, la del músico que compone una melodía, la del misionero que evangeliza por el ancho mundo?...

Poseen también la novedad del cuento maravilloso no pocos relatos bíblicos que, adaptados al lector infantil, vienen a ser, como alguien ha dicho “una fábula de fe”.

Dentro de lo puramente literario, la renovación puede hacerse por dos caminos: mediante el estímulo preciso a los escritores de hoy —entre los que hay, por fortuna, algunos singularmente dotados para la temática infantil y juvenil— y a través de una revisión antológica de toda la literatura universal. No vamos a desterrar a los autores consagrados, desde Perrault, los hermanos Grimm y Andersen hasta Verne o Salgari y Walt Disney. Pero está todo ya muy manido. Son temas y tipos archiconocidos, aunque algunos sean permanentes. Conviene entremezclarlos con nuevas páginas que están ya escritas e impresas, pero que es preciso buscarlas.

¿Se conocen hoy suficientemente y en adaptaciones adecuadas ciertos clásicos grecolatinos? Plutarco, por ejemplo, que ha merecido siempre especial preferencia por parte de adaptadores “ad usum delphini”, es hoy, quizá, mal conocido por los adolescen-

tes. Así ocurre también con los grandes autores de las literaturas modernas, y no digamos, de la nuestra. ¿Escribieron esos autores para los niños o los jóvenes? Sin duda que no, porque es muy difícil hacerlo para una edad determinada y porque, probablemente, no se lo propusieron tampoco, ya que las obras maestras se escriben para todas las edades y todos los hombres. Hay autores como Cervantes, como Swift, que no hubieran imaginado jamás que Don Quijote o Gulliver iban a ser personajes del mundo literario infantil. Pero, sin duda, hay otros muchos autores —clásicos y actuales— con la lozanía, con la sencillez y el atractivo suficientes como para ofrecerse a los niños y los jóvenes, ya en adecuadas adaptaciones o en determinados fragmentos antológicos.

¿Por qué no revisar más a fondo tantos buenos libros como se han escrito? Conviene ir sustituyendo acaramelados cuentos, novelitas cursis, inexpressivos relatos y envejecidas fábulas por obras que respondan mejor a las exigencias de una niñez y una juventud más ágiles, más exigentes y, acaso también, más difíciles, como corresponde a esta hora difícil del mundo. Dentro incluso de lo maravilloso, ¿no es verdad que ya resultan de "un fantástico" un tanto "demodé" no pocos relatos que hicieron las delicias de los niños de hace uno o medio siglo? ¿Es que las actuales conquistas de la ciencia y de la técnica no han rebasado hoy las elucubraciones de Verne y de Wells o las fantasías orientales de "Las mil y una noches"?

Hace falta renovar también lo maravilloso, porque todo —como la moda o el humor— va cambiando, más que en sí, en nuestro propio concepto.

Pero, a la vez, hay que ofrecer a los niños y, en especial, a los adolescentes de hoy revistas con un nuevo sentido de la realidad, con mayor amplitud universalista, con el propósito de ensancharles su visión del mundo y de la vida, con el afán de incluirles, ya desde pequeños, en una nueva esfera de convivencia humana, de mutua comprensión y de solidaridad. De esta forma, las llamadas literatura y prensa infantil y juvenil tendrán pleno sentido y serán, a la par que el mejor soporte de la lectura en sus fases iniciales, un instrumento positivo y eficaz de educación.

CREACIÓN DE UN AMBIENTE MÁS PROPICIO A LA LECTURA INFANTIL-JUVENIL.

Esa elevación y renovación de la temática será, en primer término, el medio capaz de crear un ambiente más propicio a la lectura infantil-juvenil. Pero no bastará tampoco con eso. Será preciso multiplicar tales ediciones a precios muy asequibles. Será necesario que todas las bibliotecas públicas posean secciones infantiles —amplias, cómodas, gratas como un hogar, bien dotadas de libros— que desarrollen —como ya vienen haciendo algunas, desde hace años— una intensa e inteligente actividad en pro de esta clase de lectura, mediante horas del cuento, exposiciones bibliográficas, audiciones, cine educativo, lecturas comentadas, charlas y coloquios. Será igualmente necesario que las escuelas cuenten con unas mínimas colecciones de libros fundamentales y se dedi-

que a ellas un espacio precioso a leer: no tan sólo a la técnica de la lectura, sino a enseñar el gusto por la lectura misma, esto es, enseñando a interpretar lo leído y a gozar también con lo leído. Habría que regalar, asimismo, libros infantiles y juveniles a los padres de familias numerosas y, en general, a todos los padres, para que, desde los hogares más modestos, se inculque y se fomente un ambiente favorable a la lectura. Convendría también premiar con libros a los becarios, a los mejores alumnos de los centros docentes. Y, en general, incluir cada vez más el libro entre los objetos de regalo, dentro de la vida social.

FORMACIÓN DE LECTORES DE MAÑANA.

Así será posible ir haciendo desde hoy a los lectores de mañana. Porque, pese a los avances de la civilización actual, nuestra época sigue defraudando a la curiosidad infantil y juvenil, hoy tan mal encauzada. "Nuestra pedagogía —ha dicho Guehenno (3)— es, sin duda, tradicionalmente, en exceso charlatana, autoritaria y orgullosa. Para colmo, se "estandardiza", se mecaniza y distribuye sus recetas y sus píldoras. Le parece que lo sabe y lo dice todo, cuando su objeto debería ser, muy al contrario, promover el deseo y la curiosidad, el afán espiritual. ¿No puede concebirse tal método de enseñanza que haría, en la adolescencia, de la lectura y de la búsqueda de la soledad, una necesidad y un hábito?"

Los padres y los maestros, los profesores y los bibliotecarios no hemos de conformarnos con unas cifras, cada vez más halagüeñas, es cierto, de alfabetización. El peligro, sin embargo, es que existen muchos alfabetizados que no sienten apetencia de lectura, porque no vibra en ellos la más mínima cuerda de curiosidad intelectual. ¿Salieron, acaso, de la escuela o del instituto sin la conciencia clara de que necesitarían siempre el complemento, el consuelo y la ilusión de la lectura? ¿Nadie —padres o maestros— pudo hacerles esta advertencia a tiempo?...

En España no se lee aún en la medida deseable. Pero en España podemos hacer, acaso mejor que en otros países, una espléndida siembra de lectores de un mañana inmediato. Porque, si nos atenemos a las estadísticas, de los treinta millones de españoles, más de nueve —o sea, un tercio, aproximadamente— son menores de quince años, lo que supone una población escolar que rebasa los cuatro millones. Por otra parte, cada año nacen en España unos 600.000 niños.

Estas cifras, por su misma elocuencia, son las más apremiante invitación para que todos tomemos plenamente en serio, abordándolo desde los ángulos más diversos, el problema acuciante de la lectura infantil y juvenil. Porque no hemos de olvidar —y sobre esto, por desgracia, se ha insistido bien poco— que no hay lectores natos. No se nace lector. El lector se hace y se forma desde los años infantiles.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA.

(3) Cfr. Jean Guehenno: "Lire". París, 1955.

crónica

Las aptitudes y las posibilidades de acceso a la enseñanza en una economía moderna

Uno de los fenómenos característicos de esta época es la preocupación que sienten por los problemas educativos las organizaciones internacionales constituidas con otros fines. La Organización del Tratado del Atlántico Norte, de naturaleza estrictamente militar, acaba de subrayar su interés por la educación como un factor decisivo en el incremento de la potencia del Occidente europeo; por su parte, la Organización Europea de Cooperación Económica ha hecho objeto de largos estudios tanto el estado como el posible desarrollo de la educación como un medio de acrecentar la capacidad técnica y, por ende, el poder económico de las naciones que lo integran.

Con la intención de profundizar en el estudio de estas cuestiones y de cotejar la experiencia de los diversos países, la Organización Europea de Cooperación Económica convocó una conferencia internacional que se ha celebrado en Kungälv (Suecia) durante los días 12 al 16 de junio último, con asistencia de los delegados de dieciséis países: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Irlanda, Islandia, Noruega, Reino Unido, Suecia, Suiza, Turquía y Yugoslavia.

La Conferencia comenzó en la mañana del 12 de junio en Kungälv (Suecia) con varios discursos. En primer lugar se dirigió a los miembros de la Conferencia el señor Gass en nombre del secretario general de la O. E. C. E., el cual expuso las ideas de la Organización en las que se ha basado la convocatoria de esta Conferencia.

Sostuvo el Sr. Gass la tesis de que la educación es precisamente el instrumento que puede destruir las barreras que actualmente se oponen a un mayor desarrollo de la técnica y vencer la penuria de alumnos y de profesores que en los países miembros ya se advierte en este dominio y que podría degenerar en una verdadera crisis.

El presidente de la Conferencia, Lionel Elvin, de la Gran Bretaña, pronunció a continuación el discurso de apertura. En él consideró de un modo especial la transformación que se ha producido en el pensamiento y en la actitud respecto de los problemas de la educación. De un modo de pensar opuesto a la extensión universal de la enseñanza se ha pasado a la situación actual, en la que se considera la educación como un derecho de todos cuyo ejercicio se reclama en términos de "capacidad" y no de "poder económico de la familia". Este derecho, subrayó el Sr. Elvin, está condicionado por dos circunstancias del mayor inte-

rés: la posibilidad de proporcionar esa educación a todos y la posibilidad de que todos se aprovechen de ella; ahora bien, uno de sus aspectos más decisivos es de orden económico, habiendo llegado a tomar carta de naturaleza en esta esfera un término, el de inversión o instalación (*investment, investissement*), en nada ajeno a los economistas ni... a los ministros de Hacienda.

El ministro de Cultos y Educación de Suecia, Ragnar Edenman, puso de manifiesto el programa de su país, común también a otros, en la presente década de trabajar en el orden de la investigación y de la educación dándoles una importancia singular a la vez que un tratamiento indivisible; seguidamente insistió en que los programas de la educación deben ser siempre considerados en su más amplia trascendencia económica y social y en que, si se quiere garantizar la consecución de una sociedad nueva, será necesario modificar el sistema escolar, yendo, v. gr., al establecimiento de una escuela obligatoria que impida clasificaciones sociales, a su juicio prematuras. Lamentó también el carácter utilitario con que se aborda habitualmente la educación y la elección de camino para los niños, cuando son las diferentes necesidades de la sociedad las que deben señalar los caminos. Rechazó también el obstáculo, a veces esgrimido, de que pueda sobrevenir un exceso de técnicos en los diferentes grados, afirmando que un aumento de la mano de obra cualificada será siempre y en cualquier caso un mayor valor para la sociedad.

Otro grave problema al que aludió el señor Edenman fue el de la decepción del hombre, que si es fácil de sobrevenir cuando él no puede adquirir la formación que desea, no será menor, antes al contrario, si se encuentra con que, después de haber llegado hasta el término de aquel camino elegido personalmente, la sociedad no le necesita. Este problema —dijo—, como los anteriores, es uno de los que debe afrontar la sociedad actual y para su solución puede ser muy importante la presente conferencia.

Por fin hizo uso de la palabra el ministro de Educación de Yugoslavia, Krste Crvenkovski, quien, más o menos, desarrolló ante los asistentes una apología del nuevo régimen social de su país y del cambio de ideas sobre la educación, que antes de la última gran guerra se dirigía fundamentalmente al cultivo de una minoría, según él dijo, mientras que en la actualidad es considerado como un medio de incrementar la productividad dedicando una atención primordial a su expansión y a la elevación de su nivel hasta el máximo grado posible.

Dael Wolfe, de la Asociación Americana para el Progreso de las Ciencias (A. A. S.), desarrolló la primera ponencia, que versaba sobre este tema: "*¿Son limitadas las reservas de aptitudes?*".

Como se había repartido oportunamente una exposición escrita de las ideas y argumentos del ponente, éste no las repitió por extenso, sino que se limitó a comentarlas de modo sucinto en torno a cada una de las conclusiones que sometía a la consideración de la Conferencia, entre las cuales destacaban éstas:

a) La cantidad disponible de talentos aumenta si

la separación, en grupos distintos, de los alumnos juzgados aptos para seguir estudios superiores u otros estudios se realiza bastante tarde, hacia los catorce o dieciséis años en vez de hacerlo a los diez o a los once (conclusión núm. 3).

b) Esto no obstante, se debe investigar y descubrir a los alumnos virtualmente dotados desde el comienzo de sus estudios (conclusión núm. 4).

c) La prioridad y la eficacia de las medidas que se adopten para acrecentar los recursos intelectuales dependen del estado de avance del país en los órdenes económico, industrial y escolar (conclusión número 2) y del conocimiento que posean los profesores tanto de la naturaleza y distribución de los talentos como de los factores útiles para su descubrimiento y su desarrollo (conclusión núm. 7).

d) Como conclusión general de su estudio formuló el señor Wolffe la de que "el potencial intelectual de un país no constituye una magnitud fija, sino variable; y mediante la política que siga en materia social y en el dominio de la enseñanza puede el país aumentar o disminuir por sí mismo su potencial intelectual".

En la discusión que siguió a su exposición, el señor Reuchlin, de la delegación francesa, mostró los resultados de la experiencia obtenida en su país acerca de la edad en que la división o especialización de los alumnos puede comenzar, por corresponder a una realidad psicológica y escolar. Sus estudios le han permitido comprobar que al comienzo de la enseñanza media no hay alumnos más aptos para un tipo de enseñanza científico que para otro literario, sino que solamente hay alumnos buenos o malos (con sus grados intermedios) en general; es hacia los quince años de edad cuando, según sus observaciones, se puede comenzar a hablar con exactitud de una diferencia de aptitud respecto de los estudios literarios o científicos.

Tal vez por considerar evidentes los postulados que las diferentes conclusiones contenían, los miembros de la Conferencia no formularon observaciones críticas limitándose más bien a exponer opiniones de carácter general; mas fue de notar la interpelación del escocés Sr. McKintosh y del danés Sr. Friis, que insistieron en la conveniencia de definir lo que se debe entender por "reserva de aptitudes", definición que eludió el ponente, en cuyo ánimo no había entrado dar una fórmula concisa, sino aventurar una exposición de hechos, según él mismo lo manifestó.

Quizá la falta de claridad en la discusión fuera debida a una falta de precisión en el título de la ponencia que mejor había podido ser éste: "Si es posible aumentar en cada país el número de los alumnos aptos para los estudios universitarios". Que esto era así y que la tesis del ponente era afirmativa se deduce del siguiente párrafo de su exposición: "En ciertos países parece que el punto de vista oficial fuera que en cada generación no exista más que un número limitado de personas que tengan las aptitudes necesarias para seguir una enseñanza superior. En otros países los poderes públicos han adoptado la actitud opuesta y parecen estimar que todo individuo es capaz de entrar en la universidad con la condición de que haga los estudios preparativos requeridos al efecto.

La verdad se encuentra entre estos dos extremos. Ciertos alumnos pueden ser preparados para los estudios universitarios; otros, empero, no pueden serlo. Sin embargo, en todos los países el número de individuos capaces de llegar a este nivel es más importante que el número de los que efectivamente lo alcanzan".

Pieter de Wolff, director de la Oficina Central de Planificación, de La Haya, desarrolló la ponencia titulada "Reservas de aptitudes: su importancia y su distribución", explicando la importancia adquirida por la enseñanza superior en las sociedades modernas por dos motivos: 1.º, que cada vez más se reconoce a todos los individuos, cualesquiera que sean su condición o su origen social, el derecho de acceder a la enseñanza superior, y 2.º, el reconocimiento general de que el personal cualificado es un factor fundamental de la producción.

Los progresos rápidos realizados en los dominios científico e industrial han acarreado ya una penuria de personal cualificado en un gran número de países, lo cual prueba, a juicio del Sr. Wolff, que el aumento de la oferta de este personal (resultante de la expansión demográfica y del mayor número de alumnos que siguen los estudios superiores) no ha bastado a satisfacer la demanda. A su juicio, es preferible una escasez de personal cualificado antes que un gran exceso del mismo, porque esta situación puede impedir el acceso de muchos a la enseñanza superior; mas la penuria de ese personal es también causa de graves dificultades, por ejemplo para la expansión de la investigación, de la producción y de los servicios sociales, aunque también ha llevado a los gobiernos a adoptar medidas importantes como el desarrollo de los medios para formar nuevos candidatos y para perfeccionar los cuadros dirigentes que ya existían.

Ahora bien, entre las diferentes vías para hallar una solución atinada del problema, una sola constituye, a juicio del ponente, la clave: "aumentar todo lo posible el número inicial de alumnos (a quienes se estima) llamados a terminar sus estudios, a la vez que se reduce el tanto por ciento de abandonos y de fracasos en los diversos ciclos de la enseñanza"; mas como condición para ello "convendría evaluar conforme a métodos precisos el número de personas que, en los diferentes estratos de la población, tengan las aptitudes requeridas para seguir estudios superiores, pero que están impedidas de hacerlo por circunstancias diversas". Esta era la tesis fundamental que la ponencia tendía a sostener y como complemento de la cual expusieron diversos métodos y resultados el profesor de la Universidad de Gotemburgo, H. Härnqvist, colaborador en la ponencia, y el delegado francés señor Reuchlin (su extensión y su carácter técnico aconsejarán su acogida por extenso en las páginas de la Revista de Educación).

Sin embargo, aunque no mirase directamente a este otro objetivo, es de notar cómo fue precisamente el señor Wolff quien aportó una definición de la reserva de aptitudes en este sentido:

a) Por "recursos" habría que entender aquella parte de la población que, de acuerdo con criterios determinados, es apta para seguir estudios de un nivel bien definido.

b) Por "reservas", aquellos individuos que, aun

formando parte de los recursos, no reciben de hecho aquel tipo de instrucción.

Después de un comentario breve de John Vaizey (Gran Bretaña) sobre las estadísticas escolares, Jean Ferrez, subdirector en el Ministerio Francés de Educación, trató de las desigualdades regionales en cuanto a las posibilidades de acceso a la enseñanza. Su exposición fue aun remachada por la de otro de los delegados de Francia, Bernard Vacheret, inspector general de enseñanza técnica, quien subrayó los esfuerzos que en su país se realizan para el establecimiento de "Liceos agrícolas" y para el acercamiento de la enseñanza media a los núcleos rurales, soluciones ambas ya experimentadas en España —como nuestra delegación cuidó de puntualizar— mediante los 92 Institutos laborales existentes y mediante los 20 Centros libres adoptados constituidos sólo en el primer año de funcionamiento de esta nueva modalidad.

Jean Floud, profesora de Sociología de la Universidad de Londres, expuso en un informe documentado y sincero sus ideas sobre el papel de la clase social en la realización de los estudios. Resulta difícil hacer un resumen de la extensa exposición de la señora Floud, ninguno de cuyos párrafos puede ser despreciado; será mejor, por ello, aludir solamente a los puntos capitales que fueron objeto del comentario de la delegación española.

En primer lugar, la constatación de un cambio en la composición social de los alumnos de enseñanza media, que tradicionalmente habían procedido de la burguesía, cambio en el cual ha sido decisiva la acción de los centros docentes de este grado, hasta el punto de producir una verdadera "movilidad social".

Otro punto de interés fue el de la relación entre la dimensión de la familia y el éxito en los estudios. En la ponencia se aludía a la extendida hipótesis de que, en general, "los hijos de familias poco numerosas, cualquiera que sea su nivel social", tienden a dar mejores resultados tanto en los *tests* de inteligencia como en los estudios"; pero este principio era sometido a crítica por la propia señora Floud, a juicio de la cual el problema es ciertamente más complejo, pues en él intervienen otros factores; por ejemplo, "ha habido ocasión de comprobar que los inconvenientes inherentes a una familia numerosa en el campo de la instrucción son menos acentuados para los niños cuyos padres son católicos, aun cuando pertenezcan a las clases menos favorecidas".

La delegación española intervino en el comentario de la ponencia ofreciendo una visión de la realidad nacional en torno a estos puntos y expuso las cifras que demuestran el gran avance que actualmente tiene lugar en orden a la extensión de la enseñanza media, universitaria y técnica, a la fácil comunicación entre los diferentes tipos de estudios medios y a la colaboración entre las familias y los centros docentes por medio de las asociaciones de padres de alumnos.

"La estructura de la enseñanza y el desarrollo de las aptitudes" fue el tema de la última ponencia, expuesta por el profesor de Pedagogía de la Universidad de Estocolmo Torsten Husén. La cuestión fundamental que planteó fue la de determinar qué

forma de organización escolar (la "selectiva" o la "polivalente") realiza las condiciones más favorables para desarrollar las aptitudes potenciales de los alumnos. Su argumentación se desarrolló sucesivamente sobre varios puntos.

1.º Si es posible prever correctamente la aptitud para los estudios superiores. A su juicio es evidente la posibilidad de pronunciarse relativamente pronto (quizá ya a los 10 y 11 años) sobre la aptitud para los estudios teóricos; por el contrario, la aptitud para las actividades prácticas se manifiesta claramente más tarde que la inteligencia general.

2.º En qué medida existe una relación entre la selección escolar y los factores sociales; concretamente, ¿cuántos alumnos aptos para los estudios universitarios y análogos se pierden por efecto de los diversos procedimientos de selección empleados? La experiencia sueca prueba que, cuando en un sistema de dos ramas de estudios se realiza muy pronto la selección de los aptos para estudios superiores, se pierde para estos estudios una gran cantidad de alumnos. En aquellos distritos rurales de Suecia en donde se ha introducido durante la última década la enseñanza polivalente de nueve años de duración, la proporción de los alumnos que pasan a la enseñanza media es dos veces mayor que en los otros distritos.

3.º En qué medida la proporción de fracasos en la enseñanza media revela la cantidad de aptitudes naturales desaprovechadas. En este punto el profesor Husén realizó una crítica fuerte de aquellos centros docentes que van aumentando de curso en curso, *por sistema*, el nivel de su exigencia, pues entre los alumnos así eliminados a mitad de camino se encuentran muchos que eran sin duda sujetos valiosos según el juicio que se pudo formar sobre los mismos en la escuela primaria. "Un sistema de enseñanza media general que llega a hacer desaparecer en el camino a la cuarta parte de los alumnos que habían sido ya cuidadosamente seleccionados para el ingreso no alcanza el objetivo que se ha señalado: educar a los sujetos de valor".

4.º Resultados que se obtienen al hacer las clases más homogéneas, agrupando a los alumnos en función de sus aptitudes escolares. La experiencia sueca, según Husén, es contraria a la opinión de muchos educadores, para los cuales las clases indiferenciadas perjudican a los alumnos mejor dotados. Muchos profesores lamentan constatar que, en las clases "amputadas" por la marcha de sus mejores alumnos a los centros o clases que directamente encaminan a los estudios universitarios, los alumnos que quedan parecen no tener un fin para su actividad escolar.

A lo largo de toda su exposición, que mereció un extenso comentario por parte de los diversos delegados, Torsten Husén no quiso formular una respuesta definitiva y válida para todos, aunque se traslucía con claridad su inclinación hacia la escuela polivalente, es decir, opuesta a la precoz selección de los alumnos. Hay que tener en cuenta, insistía, no sólo a los alumnos que llegan a la enseñanza superior, sino también a aquéllos que se quedan en el camino; pero sus últimas palabras eran de prudencia, aconsejando elegir la mejor estrategia ponderando las ventajas y desventajas de los dos sistemas; "una ex-

cesiva flexibilidad trae el riesgo de la desintegración; una flexibilidad demasiado pequeña crea a menudo un estado de elección o de selección fatal".

El presidente de la Conferencia, Lionel Elvin, en la discusión de esta última ponencia, hizo uso de la palabra a título personal para insistir en la necesidad de actuar decididamente para conseguir lo que Michel Young ha llamado "meritocracia". Este triunfo del mérito, entendido según la fórmula de aquel autor ("cociente intelectual + esfuerzo = mérito"), debe-

ría reemplazar en el futuro a cualquier otro criterio rector del avance en los estudios.

La Conferencia no se propuso la redacción de unas definiciones o conclusiones precisas y éste fue sin duda un buen acierto. Su fruto más importante ha sido el mutuo conocimiento de las investigaciones y de los esfuerzos de todo orden que llevan a cabo los países miembros de la O.E.C.E. para extender y mejorar la educación, especialmente en el campo de la técnica.

MANUEL UTANDE IGUALADA.

Inf. extranjera

La reorganización de la instrucción pública en la URSS

En el año académico 1959-1960 se empezó a poner en práctica en la URSS una importante reforma de la instrucción pública. En diciembre de 1958 el Soviet Supremo de la URSS aprobó una ley encaminada a fortalecer los vínculos entre la escuela y la vida y a ampliar el sistema de educación pública del país. Con ello aprobaba los principios del Comité Central del Partido Comunista de la URSS y del Consejo de Ministros, ya examinados por millones de personas en la URSS en su conjunto.

¿Por qué se estimaba necesaria esa reorganización? En breves palabras, se adujo que la educación debía adaptarse a las exigencias del adelanto económico y social y satisfacer las correspondientes necesidades, puesto que la URSS está iniciando una fase muy importante de su desarrollo, a saber: la vigorosa construcción de una sociedad comunista.

En esa etapa la URSS se propone lograr un nuevo y rápido progreso económico, científico, técnico y cultural, en proporción directa con la elevación continua del nivel cultural de los trabajadores y el aumento de sus conocimientos generales y técnicos. La formación que se da en las instituciones de enseñanza secundaria no sólo es necesaria para quienes se proponen cursar estudios superiores, sino también para aquellos que se dedican inmediatamente a trabajar. Por consiguiente, el alumno, en particular en la enseñanza secundaria, debe recibir la formación necesaria no sólo para seguir estudios superiores, sino también, y al mismo tiempo, para el trabajo productivo en la economía nacional.

Con ese fin se estimó conveniente poner en práctica el principio de simultaneizar los estudios y el trabajo productivo. De ahí que se necesitase establecer dentro de la enseñanza secundaria general una relación adecuada entre ese tipo de enseñanza, la política y la profesional, uniéndolos racionalmente el

trabajo y el estudio con el necesario descanso y el desarrollo físico normal del niño y el adolescente.

Ello encontró expresión en la reorganización de la enseñanza y en los nuevos programas y planes de estudio preparados y aprobados después de promulgada la ley en diciembre de 1958.

En esta ley se reconoce la necesidad de preparar al niño, desde los primeros años de escuela, para que más adelante pueda desempeñar un trabajo útil a la sociedad. A los 15 ó 16 años, todos los muchachos deben emprender un trabajo socialmente útil, según sus aptitudes, y por lo tanto es necesario vincular los estudios que realicen con el trabajo productivo en la economía nacional.

El sistema de instrucción pública ha quedado reorganizado como sigue: la enseñanza general y obligatoria es ahora de ocho años en vez de siete. Durante esos ocho años el estudiante asiste a una escuela incompleta de enseñanza general, institución de enseñanza politécnica que lo familiariza con el trabajo (véanse los planes de estudios que figuran más adelante).

Los principales establecimientos docentes en que el alumno completará sus estudios secundarios son:

a) Escuelas para la juventud industrial y rural (3 años), destinadas a los que empiezan a trabajar en la economía nacional después de los ocho años de estudios. Se trata de escuelas a horario parcial, abreviándose la jornada o la semana de trabajo de los alumnos que obtienen buenos resultados en sus estudios mientras siguen trabajando. También gozan de otros privilegios, por ejemplo, vacaciones suplementarias pagadas. En estas escuelas se les da una enseñanza secundaria completa, y los alumnos pueden perfeccionarse en la profesión que han elegido.

b) Escuelas secundarias que permiten al alumno adquirir una enseñanza general y politécnica, a la vez que experiencia en el trabajo y formación profesional (tres años). Esas escuelas son para los que siguen estudiando a horario completo después de terminar los ocho años de estudios. Las dos terceras partes del horario se consagran a los estudios secundarios generales, el resto a la formación profesional y al trabajo productivo.

c) Escuelas técnicas y otras escuelas secundarias especializadas, donde los que han terminados los ocho años de estudios adquieren una educación general y especializada. En esas escuelas se forman técnicos de las categorías intermedias.

Se prevé una extensión de un cierto tipo de escuelas con internado, inaugurado en 1956, cuya importancia no ha dejado de aumentar desde entonces. En esos establecimientos se da una educación general a los hijos de personas cuyo trabajo no les deja tiempo libre para cuidar de su educación de manera sistemática. La organización de esas escuelas es semejante a la de las escuelas generales y politécnicas donde se da formación profesional. En esas escuelas el Estado paga todos los gastos de los alumnos cuyos padres ganan poco y de los hijos de familias numerosas. Los padres con sueldos más elevados pagan parte de los gastos de pensión de sus hijos. Los niños son admitidos en esas escuelas por petición expresa de sus padres, quienes pueden visitarlos durante las vacaciones, los días de fiesta o las horas libres.

Es preciso señalar dos cosas: la reorganización antes descrita ha de mejorar considerablemente la educación general que se recibe en los ocho y en los once años de escuela, especialmente en lo que se refiere a las ciencias y a las humanidades, y sobre todo se mejorará y reforzará la preparación de los niños para la vida y el trabajo productivo.

El número de alumnos en los cursos superiores de la enseñanza secundaria será en 1965 un 30 por 100 más elevado que en 1958. También aumentará considerablemente el total de alumnos matriculados.

Hay escuelas profesionales y técnicas rurales y urbanas, donde pueden seguirse cursos de uno a tres años destinados a la formación profesional de los que al terminar los ocho años de estudio empiezan inmediatamente a trabajar. Todos los establecimientos

existentes de enseñanza técnica del nivel correspondiente se están transformando en escuelas técnicas y profesionales, urbanas y rurales.

También hay que vincular más la enseñanza superior con la vida, y se debe mejorar y completar la formación teórica y práctica que ella ofrece a los alumnos. Se da preferencia para el ingreso a los que ya han dedicado cierto tiempo al trabajo práctico. Conviene asimismo mejorar y ampliar al máximo la enseñanza superior en clases nocturnas y por correspondencia. En los dos primeros años los alumnos de un gran número de instituciones de enseñanza superior deben dedicar parte del tiempo a los estudios y parte al trabajo productivo en su especialidad. Después de esos dos años pueden consagrarse por entero a los estudios.

Cuando se trata de una especialización en la que es preciso primero dominar difíciles disciplinas teóricas y después hacer trabajo práctico en el laboratorio, los dos o tres primeros años se consagran exclusivamente al estudio. Después el alumno debe pasar un año en la producción, en un laboratorio o en un centro de investigación.

También se perfeccionará la formación de maestros y, en particular, los de las escuelas primarias harán sus estudios en instituciones de enseñanza superior.

Se proyecta terminar esta reorganización de la enseñanza superior de la URSS en un plazo de tres a cinco años, contador a partir del año académico de 1959-1960; se tendrán en cuenta las particularidades locales y nacionales.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA RSSFR PARA LA ESCUELA DE OCHO AÑOS
(Escuela secundaria de enseñanza general incompleta)

ASIGNATURAS	Horas por semana							
	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año	5.º año	6.º año	7.º año	8.º año
1. Ruso	12	12	12	10	6	5	3	2
2. Literatura rusa	—	—	—	—	2	3	2	3
3. Matemáticas	6	6	6	6	6	6	6	5
4. Historia, Constitución de la U.R.S.S.	—	—	—	2	2	2	2	3
5. Historia natural	—	—	—	3	—	—	—	—
6. Geografía	—	—	—	—	2	2	2	2
7. Biología	—	—	—	—	2	2	2	2
8. Física	—	—	—	—	—	2	2	3
9. Química	—	—	—	—	—	—	2	2
10. Dibujo industrial	—	—	—	—	—	—	1	1
11. Idiomas extranjeros	—	—	—	—	4	3	3	3
Total	18	18	18	21	24	25	25	26
12. Dibujo	1	1	1	1	1	1	1	—
13. Música y canto	1	1	1	1	1	1	1	1
14. Cultura física	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	4	4	4	4	4	4	4	3
15. Trabajos manuales	2	2	2	2	3	3	3	3
16. Trabajo social	—	—	2	2	2	2	2	2
17. Semanas de trabajo socialmente útil en las clases de quinto y octavo curso	—	—	—	—	2 semanas al final del año académico.			
TOTAL GENERAL	24	24	26	29	33	34	34	34

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE ENSEÑANZA GENERAL Y POLITECNICA DE LA RSSFR EN QUE EL ALUMNO ADQUIERE EXPERIENCIA EN EL TRABAJO Y FORMACION PROFESIONAL

ASIGNATURAS	Horas por semana		
	9.º año	10.º año	11.º año
1. Literatura	3	3	3
2. Matemáticas	4	4	4
3. Historia	2	3	4
4. Constitución de la URSS	—	—	2
5. Geografía económica	—	2	2
6. Física	4	4	2
7. Astronomía	—	1	—
8. Química	2	3	2
9. Biología	3	—	—
10. Dibujo industrial	2	—	—
11. Idiomas extranjeros	2	2	3
12. Cultura física	2	2	2
Total	24	24	24
13. Formación técnica general, formación profesional (teórica y práctica), experiencia en el trabajo productivo	12	12	12
TOTAL GENERAL	36	36	36
14. Asignatura facultativa	2	2	2

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

Nuestro colaborador el profesor Secadas publica en la "Revista Española de Pedagogía" un amplio trabajo sobre el test "Sae" de aptitud para el estudio. El sumario está dividido en los siguientes capítulos: I. Características del test.—II. Rendimiento y aptitud.—III. La aptitud para el estudio.—IV. Instrucciones para la aplicación del "SAE".—V. Perfil interpretativo del "SAE".—VI. Predicción de aptitud.—VII. La ficha y el dictamen de aptitud.—VIII. Agregación del rendimiento (1).

En la revista "Perspectivas Pedagógicas" el vicerrector del Seminario de Barcelona publica un estudio sobre el valor de la encuesta en pedagogía social. Además de una serie de libros, cuya lectura aconseja para preparar al sociólogo que se enfrenta con un problema ético-religioso y quiere estudiarlo desde una encuesta, de los consejos necesarios para llevar a cabo con el mayor éxito posible el proceso interrogativo. Para realizar la estadística, necesaria en las primeras encuestas, habrá que dar un repaso a las nociones ya estudiadas en pedagogía experimental: valores medios, campos e índices de variabilidad, cifras relativas y proporcionales, números índice. Además de la estadística, que es sólo una parte, aunque muy importante, de la metodología investigadora, será necesaria también su representación gráfica o la traducción intuitiva de los datos estadísticos. La representación gráfica es muy varia, con dos modalidades principales: diagrama (que puede ser lineal, de superficie y alegórico) y cartograma, que es la representación o aplicación de un diagrama a un mapa. De

(1) Francisco Secadas: *El test "SAE" de aptitud para el estudio*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1961.)

la filosofía positivista de Durkheim deduce el Padre Sans Vila cinco reglas metodológicas de gran utilidad: 1.º Regla de la ignorancia consciente. 2.º Regla de lo objetivo. 3.º Regla de lo concreto. 4.º Regla de la determinación del hecho social. 5.º Regla de la totalidad. Además de esto, expone cuáles deben ser las disposiciones psicológicas del encuestador y advierte el peligro de actuar demasiado matemáticamente con los hechos psicológicos, pues a veces en este terreno los números pueden engañar. Estudia a continuación los fenómenos típicos y atípicos y aconseja al encuestador que antes de efectuar una encuesta lleve a cabo un sondeo, o sea, trate de inquirir con cautela sobre cierto número de casos suficientemente representativos de la totalidad. Explica las diferencias entre cuestionario abierto y cuestionario cerrado: el primero deja plena libertad en la respuesta; en el segundo, la respuesta queda reducida a un sí o un no o unos signos convencionales indicados oportunamente. Aconseja que toda encuesta sea examinada y revisada periódicamente para sufrir las modificaciones necesarias y pide que se aparte de dos extremos peligrosos. Una encuesta efectuada sobre un grupo social debe evitar al mismo tiempo el individualismo y la socialización. Por otra parte, la encuesta puede ser libre y también encuesta sistemática. O dicho más exactamente, observación libre y observación sistemática (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En torno a la trascendencia familiar del certificado de estudios primarios, Petra Lloset hace un comentario en el semanario "Servicio" advirtiendo a la familia de la responsabilidad que tiene de adquirirlo, obligación que no le viene impuesta por el Estado, sino que dimana del derecho de los padres a educar a sus hijos, derecho anterior al Estado, que éste reconoce y exige que se compruebe mediante la expedición de un documento acre-

(2) Jorge Sans Vila: *La encuesta en Pedagogía Social*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Madrid, primer semestre de 1961.)



ditativo. El valor del certificado de estudios primarios es patentizar socialmente el nivel mínimo de cultura que los españoles en edad de escolaridad primaria poseen. Siendo obligatoria esta enseñanza, el documento que acredita el cumplimiento de esta obligación es indispensable poseerlo (3).

En el Boletín de Educación de la Enseñanza Primaria, de Navarra, Manuel Laguna hace unos comentarios sugeridos por el final del curso al dirigir la mirada hacia atrás y contemplar el camino recorrido para pensar en el que aún queda por recorrer. Ensalza la labor realizada en las clases para alfabetos y la gran perseverancia del Magisterio en su dedicación al trabajo que les exige el Servicio Escolar de Alimentación. Insiste en la necesidad de conceder la mayor importancia, seriedad y cuidado a la adjudicación del certificado de estudios primarios, para que éste obtenga un valor real y una consideración que lo haga deseable y necesario, de modo que llegue a ser el documento que acompañe, al fin de su edad escolar, a todos los alumnos sin excepción que dejen la enseñanza primaria (4).

En el órgano de la Federación Católica de los Maestros Españoles, Elena Ortega aborda el tema elegido por los organismos internacionales para el Día Universal del Niño 1961, que ha sido: "Los Servicios Sociales a favor de los niños" y en particular "Los Servicios de prevención para proteger a la colectividad contra la delincuencia y la inadaptación social. Apoyándose en la doctrina del DUM, que ha revisado las actividades propias del Servicio social y las instituciones que pueden beneficiarse del trabajo de la asistente social, la autora defiende la necesidad de utilizar el Servicio social escolar como un bien para nuestra infancia en el presente y como un medio preventivo para el futuro. "Después de la familia, la influencia más importante para el niño es la del medio escolar, por ser el primer medio social que frecuenta. La escuela no sólo ha de preparar para la vida y la sociedad, sino que ha de procurar ser ella una parcela de esa vida social que sirva de apoyo al niño, para que llegado el momento de abandonar éste la escuela cuente con un bagaje de hábitos y conocimientos sociales suficientes para que se sienta ambientado y encajado como corresponde a un individuo normal." El maestro o director de graduado o, más aún, el director de grupo escolar para conseguir una actuación eficaz y sobre todo un rendimiento auténtico necesita trabajar en equipo. En esta colaboración los servicios sociales podrían ser de gran utilidad. La asistente social puede prestar ayuda valiosa, en orden a la investigación social, en la falta de asistencia de los niños a la escuela y con su consejo y orientación respecto a la vida higiénica, económica y ordenada del niño dentro del hogar. En resumen, la autora considera la escuela campo apropiado en el que la asistente sea la más eficaz colaboradora de la dirección, unidas ambas por estrechos vínculos de mutuo respeto y estimación basados en una recíproca confianza y sostenidos por el aliento de una vocación similar, con actividades idénticas en su trascendencia, pero bien delimitadas y coordinadas para evitar roces y malentendidos que podrían malograr el fruto de esta colaboración (5).

En la revista "Educativos" el director de las Escuelas Profesionales de Cádiz publica un estudio experimental con especificación estadística, acerca del influjo que el ambiente social y económico ejerce sobre la inteligen-

cia del escolar. La organización doctrinal de las afirmaciones teóricas y la distribución de los datos empíricos respecto del problema enunciado, lleva a su autor a conclusiones muy interesantes para los educadores, asegurando que es precisamente el ambiente escolar el que más fuertemente influye sobre la capacidad intelectual de los mismos (6).

El profesor del Seminario Salesiano de Guadalajara, Andrés Sopena, examina, sobre la base de textos pontificios de Pío X y Pío XII, el problema del matrimonio, la vida familiar y la educación de los hijos. Considera urgente la integración interna y social de la familia para que su espíritu educativo sea una realidad eficaz en el perfeccionamiento religioso, moral, intelectual y social de cada uno de sus miembros (7).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista "Educativos" publica un trabajo leído en el último Congreso de la CERE por la superiora del Colegio de Miracruz, de San Sebastián. Dos preguntas encabezan estas reflexiones: ¿Educamos a nuestras alumnas para la sociedad de que han de formar parte?, y ¿qué elementos de la vida de la sociedad moderna deben ser anexionados a la educación de nuestros colegios y cómo? Entre estos elementos la educación encuentra unos que son de signo negativo, con los que hay que contar por no poder prescindir de ellos, y otros son positivos, constructivos y tampoco se pueden ignorar. Entre los de signo negativo es muy de considerar el ambiente "de materialismo desenfundado y ansias de riqueza" en el que viven la mayoría de las alumnas. Los educadores deberán reflexionar seriamente y autoexaminarse para ver si no son ellos mismos los que comentan la vanidad de sus alumnos. Parte muy integral del ambiente de nuestra juventud, sobre todo de la femenina, es "un indiferentismo religioso, una frivolidad religiosa, un subjetivismo moral". Las causas principales que señala la autora de esta situación son: falta de vitalización y falta de adaptación. En efecto, se enseña a las alumnas religión, pero ¿se les hace vivir su religión? De los elementos constructivos trata la autora solamente del anhelo de sinceridad de los jóvenes y del enfoque social de nuestro apostolado educacional. Es evidente que la juventud moderna desea sinceridad, autenticidad, que detesta la ficción. Entonces, ¿por qué no aprovechar este maravilloso elemento constructivo? También lo es la preocupación por los problemas sociales, el sincero deseo de un mundo mejor. Para aprovechar este elemento positivo de la juventud los educadores deberán simplemente aplicar la doctrina social de la Iglesia, que, en pocas palabras, se puede resumir así: repartir mejor la riqueza y disminuir las distancias entre la clase dirigente y la proletaria. Los colegios deben procurar este acercamiento y esta justa distribución mediante la fusión entre sus escolares de todas las clases sociales. Con esta ocasión se da cuenta de una experiencia social llevada a cabo en el Colegio Miracruz, de San Sebastián (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARARA

(3) Petra Lloset: *El certificado de estudios primarios: su significación familiar*, en "Servicio". (Madrid, 27-V-1961.)

(4) Manuel Laguna: *Fin de curso*, en "Boletín de Educación". (Pamplona, junio de 1961.)

(5) Elena Ortega: *El II Consejo Nacional de Asociaciones de Enseñanza Primaria*, en "El Maestro". (Madrid, junio de 1961, núm. 86.)

(6) Antonio Idalgo de los Santos: *Análisis del factor ambiental-social-económico y la inteligencia*, en "Educativos". (Madrid, mayo-junio de 1961.)

(7) Andrés Sopena: *Espíritu educativo y organización familiar*, en "Educativos". (Madrid, mayo-junio de 1961.)

(8) M. Caritina, Superiora del Colegio de Miracruz, de San Sebastián: *¿Educamos a nuestras alumnas para la sociedad de que han de formar parte?*, en "Educativos". (Madrid, mayo-junio 1961.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

La Física domina hoy al mundo. La suerte de los países está, y estará más cada día, en relación directa con la calidad y escasez o abundancia de sus físicos. La Física también influye decisivamente en la lucha contra la enfermedad y la miseria. Y, sobre todo, como obra del espíritu, nos acerca más a Dios.

Con estas palabras justificó plenamente su conferencia-coloquio en el "Patronato Juan de la Cierva", del C. S. I. C., sobre "La enseñanza de la Física", don Luis Bru Vilaseca, quien facilitó un interesante informe sobre la reunión celebrada en París organizada por la O. E. C. E., y a la que asistió formando parte de la delegación española. Se refirió al desarrollo de cursos más o menos similares a los establecidos por la nueva ley de Ordenación de nuestras enseñanzas técnicas: laboratorios y experimentos de cátedra, éxitos y lagunas en los sistemas de enseñanza en los diversos países, necesidad del profesorado especializado, cursos de "refresco" y actualización, "numerus clausus" y otros puntos. Ofreció datos estadísticos, según los que va en aumento el número de estudiantes de ciencias físicas, especialmente en Estados Unidos, que en relación con España es de 200 a 1, lo que no obsta para que allí el problema consista en encontrar física para la creciente demanda, mientras aquí el problema es el de colocarlos. Destacó reiteradamente la tarea desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional a través de su Director General de Enseñanzas Técnicas. Terminada la exposición del profesor Bru, se inició un debate-coloquio.

Después habló el Director General señor Barbany, quien planteó a los asistentes dos clases de preocupaciones: una, sobre qué se debe explicar; otra, sobre cómo se debe explicar, subrayando especialmente la utilización de laboratorios y demostraciones experimentales de cátedra. En cuanto a la primera se mostró optimista. Acerca de la segunda pidió a todos que reforzasen su dedicación y su esfuerzo para acercarse al ideal de lo que se pretende.

PREMIO PARA TRABAJOS SOBRE PEDAGOGÍA SOCIAL REALIZADOS POR MAESTROS PRIMARIOS

Se ha establecido en Barcelona un premio para fomentar el estudio y observación del niño dentro del medio escolar. Se trata de incrementar el conocimiento de la personalidad infantil en uno de los aspectos que más preocupa hoy día a cuantos intervienen en la educación y reeducación de la infancia; así, pues, se ha creado un premio en metálico de 5.000 pesetas, al que pueden concurrir todos los maestros españoles, estatales o privados, en servicio activo, que tengan por lo menos una clase

bajo su responsabilidad en la que puedan realizar sus investigaciones y observaciones.

1. El premio llevará por nombre Ramón Llull.

2. El tema a que ha de ajustarse la investigación pedagógica se ceñirá a las orientaciones siguientes:

"Estudio e investigación acerca de la labor de socialización que puede realizar la Escuela en los niños carentes de ambiente familiar normal."

3. Este trabajo ha de ajustarse a investigaciones personales realizadas dentro del ámbito escolar normal y, por consiguiente, se ha de referir a niños física e intelectualmente normales.

4. Los trabajos tendrán una extensión de 60 folios, a máquina y a dos espacios, como mínimo, y se presentarán en sobre cerrado y con un lema del 20 al 25 de diciembre del año en curso en la Inspección de Primera Enseñanza de Barcelona, calle de Provenza, número 281, indicando en el sobre Premio Ramón Llull.

ESCUELA DE IDIOMAS

En los cincuenta años que lleva de vida la Escuela Central de Idiomas ha seguido el mismo proceso expansivo de la ciudad. Es más, en porcentajes, la Escuela ha superado a Madrid con creces. De los sesenta alumnos que tenía en el año de su creación (1911), ha pasado a los 5.600 en la actualidad.

Esto ha planteado a la Escuela un serio problema de espacio. Ha sido preciso habilitar las clases de la Escuela de Comercio, que se usan hoy como un anexo del viejo caserón de Santo Domingo, donde la Escuela tiene su sede.

En la actualidad se cursan ocho idiomas. Dos de ellos se llevan casi todos los alumnos: el inglés, con 2.700, y el francés, con 2.400. Le siguen en importancia el ruso, alemán, italiano, portugués y árabe. Existe el proyecto de enseñar dos idiomas más: el rumano y el holandés.

En la Escuela de Idiomas se enseña también español para extranjeros, clases que de día en día crecen en número de alumnos.

Ochenta profesores componen el claustro de la Escuela: profesores numerarios por oposición, auxiliares del mismo tipo, españoles y extranjeros contratados por la Escuela y ayudantes repetidores, que son alumnos que han cursado estudios en la Escuela.

CARITAS ESCOLARES

Se ha publicado el reglamento de Caritas escolares. En él se da a conocer de modo claro y sencillo la constitución y funciones de esta entidad. Su organización busca, ante todo, intensificar la formación de los niños en el espíritu de caridad y darles cauce y ocasión en su propio

ambiente para la realización de obras concretas. Realizaciones que han de hacerse del modo más delicado y con el espíritu más profundo de verdaderos hermanos en el que todos dan y reciben. Es su propósito inmediato proporcionar ayuda, ilusión y alegría a los niños enfermos, necesitados o probados por cualquier adversidad.

La Obra, que ha nacido tutelada por la Comisión Episcopal de Caridad, tiene la aprobación y aliento del Director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas, y como dice su presidente nacional, el ilustrísimo señor don Agustín Serrano de Haro, espera la mejor acogida de la Escuela española porque "nuestros educadores primarios jamás son tibios y remisos cuando se trata de la organización de grandes ideales educativos".

OPOSICIONES A CATEDRAS DE INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Por hallarse diversas cátedras vacantes en Centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media que han de ser provistas mediante oposición, conforme a lo dispuesto en la Ley de 24 de abril de 1958, el Ministerio ha dispuesto la convocatoria de las siguientes cátedras:

De Filosofía, de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de: Antequera, Astorga, Arrecife de Lanzarote, Barcelona, "Ausias March", Calatayud, Cuenca, Huesca, Lorca, Málaga (fem.), Mahón, Ponferrada, Requena, Santa Cruz de la Palma, Teruel y Zamora.

De Geografía e Historia, de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de: Algeciras, Avilés, Cabra, El Ferrol del Caudillo, Mieres, San Sebastián, Santa Cruz de la Palma, Teruel, Valdepeñas, y de los Centros oficiales de Patronato de Alcalá la Real (Jaén), Morón de la Frontera (Sevilla), Santoña (Santander), y Colegios adoptados de Cabeza del Buey (Badajoz), Castro del Río (Córdoba) y Villafranca del Bierzo (León).

De Ciencias Naturales, de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de: Huelva, Lugo (fem.), Madrid "Cardenal Cisneros", Mieres, Orense, Osuna, Plasencia, Santiago (masculina), Valdepeñas, y del Centro oficial de Patronato de Santoña (Santander).

De Dibujo, de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media de: Alcoy, Almería, Arrecife de Lanzarote, Cádiz, Ciudad Rodrigo, El Ferrol del Caudillo, Guadalajara, La Laguna, Lorca, Mahón, Mieres, Seo de Urgel, Torrelavega, Tortosa, y del Centro oficial de Patronato de Santoña (Santander).

PRONTUARIO DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA

Se enviado a todos los Centros el Prontuario del Profesor de Enseñanza Media, que con el título "Cátedra" aparecerá en lo sucesivo— todos los años en el primer trimestre del año académico.

En varias de las Reuniones de Catedráticos y Profesores celebradas en Madrid y diversos Distritos se habló de la necesidad de completar las

orientaciones didácticas que se desarrollan a través de la Revista *Enseñanza Media*, de la Dirección General con otra publicación que actualizara los temas que en las distintas materias surgen al decorrer de los meses, al objeto de que lo mismo el Profesor que está inmerso en la vida de la gran ciudad que el que ejerce la docencia en ciudades o localidades pequeñas, tengan a la mano una información viva y puesta al día de las materias que le puedan interesar en su función docente.

Para atender esta finalidad surgió el "Prontuario", cuyo objeto es, por tanto, facilitar a los Profesores, desarrollados por especialistas, aquellos temas relacionados con las distintas disciplinas del Bachillerato, que se ofrezcan en primer plano, contribuyendo a esa "puesta al día", reclamada en las Reuniones de Docentes y estableciendo a la vez un nuevo nexo de colaboración entre cuantos dedican sus afanes a la Enseñanza Media.

El Prontuario está dividido en dos partes: una doctrinal y didáctica; y otra informativa. En ella se han reunido cuantos datos pueden tener un interés directo e inmediato sobre el estado de la enseñanza en España: estadística sobre Centros, Profesorado, alumnos y exámenes, lista detallada de Centros oficiales (con indicación nominal de los componentes de sus claustros), lista de Centros no oficiales (reconocidos, autorizados, libres y de Preuniversitario), y, por último, el "Quién es quién" de la Cátedra, es decir, las fichas de los Catedráticos (acompañada de su foto e historial académico y profesional). Esta Sección, en años posteriores, se ampliará con el resto del Profesorado, tanto oficial como no oficial.

El Prontuario tiene unas 1.500 páginas, en papel biblia, con numerosas ilustraciones y mapas en papel printing. La portada, a todo color, representa —en homenaje a Velázquez, en este su centenario— el cuadro "Las Meninas".

Ha escrito un interesante prólogo el Ministro de Educación Nacional. También firma un artículo dirigido al Profesorado el Director General de Enseñanza Media.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Experto en pruebas experimentales y procedimientos de evaluación en materia de educación. — *Destino:* Sao Paulo (Centro Regional de Pesquisas Educacionais), Brasil. — *Cometido:* Preparar un curso y realizar un programa práctico destinado a apreciar los resultados y conocer las escalas de evaluación en la enseñanza primaria. Participar, como asesor, en el proyecto de investigación que está llevándose a cabo, y que trata de la evaluación de la enseñanza en las escuelas primarias. Estudio de los instrumentos mentales de evaluación y de las posibilidades de adaptar uno o varios de ellos a determinadas regiones del país. En colaboración con el especialista en investigaciones sobre educación, inspeccionar las actividades de desarrollo y preparar un instrumento adecuado para evaluar la madurez del niño en

"PREMIOS EJERCITO", PARA EXALTAR LOS VALORES CASTRENSES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Se establecen doce "Premios Ejército", de cuantía de 2.000 pesetas cada uno, para premiar la labor de exaltación de las virtudes patrióticas y militares, realizadas por los maestros nacionales en las escuelas y en las publicaciones oficiales del Magisterio.

Se otorgará uno de los referidos premios Ejército, en cada una de las siguientes demarcaciones territoriales:

Regiones Militares de la Península.

Capitanías Generales Insulares, incluyendo en la de Canarias, a dichos efectos, las provincias de Ifni y Sahara.

Plazas de Soberanía del Norte de Africa, a las que se considerará unida la provincia del golfo de Guinea.

Los "Premios Ejército" que se instituye, serán entregados el día 27 de noviembre, fecha en que se celebra el Día del Maestro.

Las actividades específicas que pueden ser merecedoras de "Premios Ejército" a maestros nacionales son las siguientes:

a) Lecciones acerca de las virtudes patrióticas y militares que hayan sido desarrolladas en una escuela nacional y consten en los cuadernos de rotación.

b) Lecciones modelo y periódicos murales referentes a los mismos temas.

c) Ilustraciones y álbumes escolares, sobre hechos castrenses, exclusivamente.

d) Artículos publicados en la revista "Servicio".

Los maestros o maestras nacionales que deseen acudir al concurso lo solicitarán por medio de instancias dirigidas al capitán general o teniente general jefe del Ejército del Norte de Africa, según corresponda por razón del destino del solicitante, cursadas por conducto de las Delegaciones Provinciales del Servicio Español del Magisterio con fecha anterior al 1 de septiembre, y a la que se unirán los trabajos que se presenten al concurso.

el nivel preescolar. Desarrollar la técnica sociométrica en las escuelas primarias para el planteamiento de los programas de estudio. Preparar con el grupo de maestros instrumentos apropiados para observar la conducta de los niños. — *Requisitos:* Graduado en evaluación pedagógica. Amplia experiencia en el estudio de los resultados y en la evaluación de las condiciones mentales y sociales. Gran experiencia en investigaciones pedagógicas. Conocimiento de los problemas que se plantean en los países en vías de desarrollo. — *Idiomas:* Indispensable el español o el portugués. — *Duración:* Un año. — *Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

Especialista en planeamiento de la enseñanza técnica. — *Destino:* Quito (Ecuador). — *Cometido:* Colaborar en la preparación de un plan de enseñanza técnica y profesional a corto y a largo plazo. Asesorar en la preparación de programas y

planes de estudios para las diversas etapas y ramas especiales de la enseñanza técnica y profesional. Cooperar en la organización educativa de las instituciones o formación técnica y profesional. Asesorar al ministro de Educación, después de estudiar la demanda del personal técnico y trabajadores especializados, con objeto de que los programas de formación profesional se adapten mejor, tanto cualitativa como cuantitativamente, a las necesidades del país. Asesorar al ministro sobre el desarrollo de técnicas y métodos de inspección de las escuelas y evaluar los resultados alcanzados por ellas. *Requisitos:* Amplio conocimiento teórico y práctico de todas las ramas de la enseñanza técnica y profesional, así como del planeamiento de la educación en esta materia. Experiencia en la organización, administración y dirección de instituciones de formación técnica y profesional. Experiencia en la inspección de instituciones de formación técnica en varios niveles. — *Idiomas:* Español. — *Duración:* Un año. — *Sueldo:* 7.300 dólares anuales.

LA EDUCACION IBEROAMERICANA EN GINEBRA

Los subsecretarios de Educación de Ecuador y Guatemala han sido los primeros en anunciar su participación en la XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública que tratará de la organización y funcionamiento de la escuela completa de un solo maestro, de la educación preescolar y del esfuerzo realizado por los países del mundo entero para mejorar la enseñanza en el año 1959-60. Al mismo tiempo la Organización de los Estados Americanos y la Oficina de Educación Iberoamericana han subrayado el interés que merecen estas deliberaciones por entender que la escuela primaria de maestro único constituye uno de los medios para resolver económica y eficazmente el problema de la extensión de la enseñanza primaria. El segundo punto del orden del día, la educación preescolar, está adquiriendo y adquirirá cada vez mayor importancia en los países de habla española y portuguesa con el desarrollo industrial, que en estos momentos sigue a ritmo acelerado.

Las encuestas preparadas por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, patrocinadoras de la reunión de Ginebra, ofrecen varios cuadros comparativos del mayor interés en relación con el aumento de los efectivos en las escuelas primarias, en las secundarias, en las profesionales y en la universidad. Los datos a veces no se prestan a conclusiones definitivas, pero se puede señalar que en el Brasil la enseñanza secundaria aumentó en un 9,7 por 100 y la universitaria en un 7 por 100. Esas cifras para Costa Rica fueron respectivamente de 7,4 para la primaria, de 6,8 para la secundaria y de 3,5 para la superior. En El Salvador la primaria alcanzó una matrícula de 183.070 alumnos, la secundaria de 18.884 y la profesional de 9.755. Ecuador obtuvo un incremento de 5,5 por 100 en la enseñanza primaria, de 7,46 en la secundaria y de 8,9 en la superior.

Guatemala aparece con cifras de 1,4 por 100 en la pre-escolar y de 4 por 100 en la primaria. Honduras registró el

7,9 por 100 de aumento en la primaria y Méjico inscribió 4.900.000 alumnos en el ciclo primario, 158.684 en el secundario y 89.803 en la enseñanza superior. El progreso en el Perú para la secundaria fue del 10 por 100, y en España, de 8,1 por 100 en la primaria y de 2,1 en la secundaria. Venezuela refleja un desarrollo explosivo de su educación con proporciones de 25,4 para la primaria, 23,2 para la secundaria, 31,4 para la profesional y de 32 para la superior.

La impresión general que puede darse sobre la XXIV Conferencia de Instrucción Pública es que permitirá establecer una serie de principios en relación con el *minimum* educativo que toda escuela, de la zona rural o urbana, debe dar a los alumnos, a fin de que todos ellos queden en condiciones de seguir más adelante la enseñanza secundaria. La comparación de métodos animará un debate en el que participarán cerca de 300 educadores del mundo entero, no menos de 30 ministros y numerosos subsecretarios, directores generales e inspectores.

EFFECTIVOS DE LOS LICEOS FRANCESES

Según las últimas estadísticas (véase B. N. B., núm. 283) referentes al reparto de los establecimientos de enseñanza según sus efectivos, hay actualmente en Francia:

Un liceo clásico y moderno con más de 4.000 alumnos; cuatro con más de 3.000; 72 con más de 2.000; 250 tienen entre 1.500 y 2.000; más de 150, entre 1.000 y 1.500; 371, entre 500 y 1.000, y 273, entre 100 y 500, de los cuales 37 tienen menos de 100 alumnos.

En los liceos técnicos, hay un establecimiento de más de 1.000 alumnos; 54, entre 500 y 800; 887, entre 200 y 400; 1.188, de 100 a 200, y 1.135, de menos de 100 alumnos.

LOS NIÑOS, LOS MAESTROS Y LAS ESCUELAS DE ITALIA

Un grupo de diez becarios procedentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Méjico y Nicaragua acaban de terminar una interesante experiencia de carácter pedagógico en Italia. Bajo los auspicios de la Unesco y del Gobierno de dicho país han visitado algunos establecimientos docentes y han asistido a cursos especiales en la Universidad de Padua. La campaña romana, las regiones industriales del norte y las agrarias del sur han sido teatro de una confrontación incesante de métodos y resultados alcanzados en las escuelas de Italia y de América latina, pues el beneficio ha sido recíproco para los profesores de uno y otro continente, como ocurre en este tipo de encuestas y de intercambios internacionales.

Al regreso a sus respectivos países los becarios iberoamericanos se han detenido en la Casa de la Unesco y han hecho una relación detallada de los trabajos efectuados y de la experiencia adquirida en la visita a Italia. En el capítulo de las observaciones generales convendría destacar el momento que atraviesa la escuela de la península mediterránea, donde coexisten dos formas complementarias de vida: por un lado la histórica de la nación, que sirvió de

base a las ideas fundamentales de la civilización occidental, y por otro lado el deseo y la necesidad de abrazar las formas de una cultura cada vez más tecnológica e industrial. La oportunidad de esa visita se ha debido en gran parte a la acumulación de esos factores, y los profesores iberoamericanos han podido observar sobre el terreno los métodos académicos y —a su juicio— demasiado literarios de las generaciones profesionales en edad avanzada, mientras los nuevos maestros utilizan cada vez más los trabajos en equipo y las prácticas manuales.

El señor Jorge Arce, profesor de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela Normal de Maestros de Heredia, Costa Rica, ha observado la influencia de la cultura clásica en la vida educativa de Italia, que es un caudal y al mismo tiempo una dificultad para poder reanudar las nociones clásicas con el conocimiento y la influencia de los factores modernos. Pero sobre todo él, como el resto de sus compañeros, ha podido confirmar que la preparación científica del profesor de escuela normal de América latina es excelente y desde luego comparable a la que se da en los países más adelantados. Claro es que en Italia la influencia de la doctora María Montessori y de otros grandes especialistas de la infancia ha permitido poner en la primera línea del progreso las escuelas maternas del tipo "Casa del Sol", de Milán, donde el niño goza de una absoluta libertad y el medio ambiente impulsa su iniciativa y la expresión de su naciente personalidad.

Los profesores iberoamericanos visitaron algunos establecimientos industriales como la Casa Fiat y la fábrica Olivetti, llamando su atención los programas de preparación de técnicos en el seno de las mismas empresas. Para el señor Helio Serafino, inspector de educación de San Pablo, Brasil, los cursos recibidos en la Universidad de Padua "le han abierto los ojos, pero hubiera sido preferible haber visitado un mayor número de escuelas normales y de centros experimentales". Con sinceridad ha entendido que el fallo de la formación de maestros en Italia es la escasez de las prácticas docentes y la falta de una preparación sicopedagógica del maestro. "Pero el secreto del éxito de la educación estriba en la enseñanza primaria, pues los maestros conocen perfectamente sus fines y los aplican con gran eficacia. La generación de los maestros de más de cuarenta años, por su experiencia, constituye un elemento de gran valía en el panorama escolar general."

Y así podríamos seguir alegando otras y otras opiniones sobre el concierto en la acción del Gobierno, de las provincias y municipios. "En Italia no se espera todo del Gobierno central, los municipios y otras entidades cooperan en las construcciones escolares y numerosos patronatos proporcionan a los alumnos alimentación y vestido, como complemento de la labor realizada en las aulas."

El profesor Mario Santos del Prado, del Instituto de Capacitación del Magisterio de Méjico, expuso puntos de vista importantes al decir que la preparación en las escuelas normales de América hispana no está retrasada y que el mayor obstáculo al desarrollo de la educación reside en

la falta de medios económicos. La señora María Teresa Salcedo, de Nicaragua, entiende que la Unesco debería organizar estas visitas, estableciendo una división de los maestros latinoamericanos por grupos profesionales para que cada cual pueda seguir el campo de su interés con mayor atención. Ha podido observar algunos trabajos en materia de enseñanza audiovisual, especialmente en Milán y Turín, donde asistieron los becarios a varias proyecciones y pudieron ver de cerca aparatos e instalaciones. El Instituto de Experimentación Sicopedagógica de Florencia y de Venecia son perfectos, pero no así las clases, que al ser organizadas para extranjeros, resultó difícil el centrar el tema de discusión. Piensa la profesora nicaragüense instaurar en su propia escuela la experiencia de los patronatos y en particular interesar al Ministerio para que se atienda en el aspecto social a los alumnos de las distintas escuelas nacionales comenzando por las de Jinotepe y San Marcos, que son escuelas asociadas al Proyecto Principal de la Unesco.

Entendieron todos los becarios y en particular el señor Marino Salcedo, director de la escuela aneja de Tunja, que esta experiencia ha sido muy valiosa y que en Colombia habría de prestarse una mayor atención a la enseñanza de las artes, de la música y de la educación física. Lo que se pide y lo que se logra en esos terrenos de los alumnos italianos es extraordinario y habría que implantarlo en Colombia. Por otra parte, en el ambiente social italiano los padres de familia están pendientes de la educación de sus hijos y los esfuerzos de formación técnica, a compás del desarrollo industrial italiano, merecen el más detenido estudio.

Las escuelas de párvulos han suscitado el mayor entusiasmo de parte del director del Distrito Normal del Norte de Guatemala, señor Rómulo Caballeros. La labor de la escuela italiana ha de ser entendida en su propio ambiente, con el equipo valioso a disposición del maestro, con las clases reducidas en número, con sus excesos intelectualistas y sus afanes de perfeccionamiento técnico: el maestro no está solo, está ayudado por centros didácticos y de experimentación, y los niños realizan trabajos extraescolares, con lo que se evita que anden por las calles sin rumbo fijo.

CURSOS DE VACACIONES DE HISTORIA DEL ARTE PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Conferencias de historia del arte, bajo los auspicios de la Escuela del Louvre, se celebrarán del 1 al 31 de julio, para los estudiantes extranjeros, que deben poseer, para asistir a estos cursos, un buen conocimiento del francés.

Los cursos estarán divididos en dos series:

Del 1 al 17 de julio: Historia del Arte de la Edad Media francesa (arquitectura, escultura, pintura, arte de la vidriera), por la señora Goldscheider, conservadora del Museo Rodin.

Del 18 al 31 de julio: Historia de la pintura francesa, el Impresionismo y el comienzo del siglo XX, por el señor Serullaz, conservador de los Museos Nacionales. (B. N. B., número 283.)

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

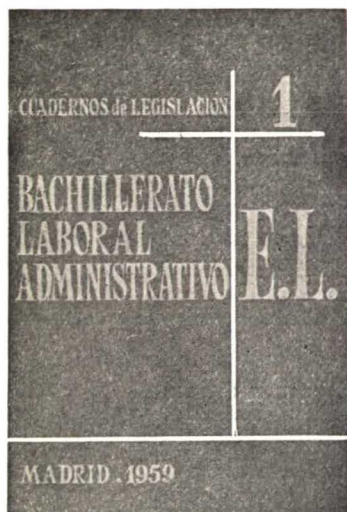
BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS
LOS LUNES Y JUEVES

Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



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

Precio: 25 pesetas.



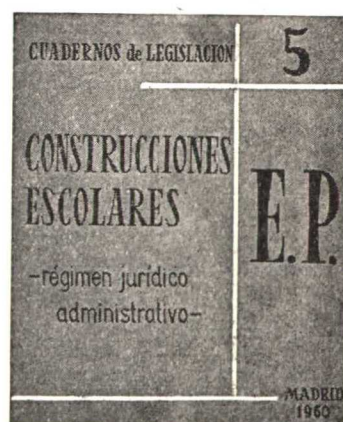
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. O. M. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones concretas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesíásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesíásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



Contiene: 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones recontracta, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

Repertorio legislativo en forma de fichas. Formato: 16 x 21,5 centímetros, a dos tintas. Cada ficha contiene el texto legislativo, clasificado por materias y por Direcciones Generales, jerarquía de la disposición y fecha de promulgación y de inserción en el BOE. y en el BOMEN.

Suscripción anual:

Suscript. del BOMEN. 25 ptas.

Particulares 30 ptas.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.